ganz1912

CONVERSACIONES ACERCA DE INTERCULTURALIDAD Y CONOCIMIENTO

HUGO ZEMELMAN
ESTELA B. QUINTAR

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
–MÉXICO–

CONVERSACIONES ACERCA DE INTERCULTURALIDAD Y CONOCIMIENTO

Directorio

José Enrique Villa Rivera
Director General

Efrén Parada Arias
Secretario General

Yoloxóchitl Bustamante Díez
Secretaria Académica

José Madrid Flores
Secretario de Extensión e Integración Social

Luis Humberto Fabila Castillo
Secretario de Investigación y Posgrado

Héctor Martínez Castuera
Secretario de Servicios Educativos

Mario Alberto Rodríguez Casas
Secretario de Administración

Luis Antonio Ríos Cárdenas
Secretario Técnico

Luis Eduardo Zedillo Ponce de León
Secretario Ejecutivo de la Comisión de Operación
y Fomento de Actividades Académicas

Jesús Ortiz Gutiérrez
Secretario Ejecutivo del Patronato
de Obras e Instalaciones

Julio Di-Bella Roldán
Director de XE-IPN TV Canal 11

Luis Alberto Cortés Ortiz
Abogado General

Arturo Salcido Beltrán
Director de Publicaciones

INSTITUTO PENSAMIENTO Y CULTURA EN AMÉRICA LATINA
ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS E HISTÓRICO-CULTURALES, IPECAL

Hugo Zemelman
Presidente y Director General

Estela Quintar
Secretaria General

Elena Castañeda J.
Socio fundador

Lourdes Sánchez de Tagle O.
Directora Editorial

Comité Académico

Enrique Dussel. México
Aníbal Quijano. Perú
Atilio Borón. Argentina
Boaventura de Sousa. Portugal
Walter Mignolo. Duke, USA
Ramón Grosfoguel. Berkeley, USA
Gustavo Linz Ribeiro. Brasil
Alcira Argumedo. Argentina
Emir Sader. Brasil
Gaudencio Frigotto. Brasil
Josetxco Beriain. España

Comité ejecutivo

Nelson Maldonado. Berkeley, USA
Agustín Lao Montes. Massachusetts at Amberst, USA

ganz1912

Conversaciones acerca de Interculturalidad y Conocimiento
es una publicación en coedición del Instituto Politécnico Nacional (IPN), y el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, (IPECAL).

Primera edición México, DF, agosto de 2007.

D.R. © 2007 Instituto Politécnico Nacional
Dirección de Publicaciones.
Tres guerras 27, 06040, México, DF

D.R. © 2007. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.
IPECAL Dirección Editorial.
Cerro de la Carbonera Núm. 24
Col. Campestre Churubusco
C.P 04200 México, DF.

ISBN IPN 978-970-36-0432-6
FIPN 2007-902
ISBN IPECAL 968-9001-02-7

Impreso en México/ *Printed in Mexico*

ganz1912

ÍNDICE

PRÓLOGO

Este texto, a algunos años de iniciado, trae como convocatoria su innegable vigencia. En estos tiempos, preñados de sin sentidos, de indignaciones que cada vez más reprimen su fuerza hasta quedar sin voz, tiempos de minimización de sujetos cada vez más funcionales al orden, tiempos bélicos que radicalizan la lucha por la paz, la palabra y la esperanza; en estos tiempos, este libro tiene la vigencia de las siempre renovadas voces decididas a sentir hondo para pensar en profundidad y emerger cotidianamente transformándose y transformando las propias prácticas; lo que es un modo de transformar la realidad.

Sus autores asumieron un reto, el de hacer camino al andar; el de palabra a palabra, reflexión a reflexión, ir construyendo esta textura que espeja lo que aún nos pasa — y nos pesa — desde la lógica civilizatoria. Desde esa lógica que clasificó lo cobrizo y lo negro como pieles menores, de servicio e insumo; lógica que ordenó los sentidos en contrasentido de lo originario, descalificándolo para imponerse estética y éticamente, un grupo de hacedores de postura, de recolocación ante el presente con perspectiva de futuro, fueron haciendo un poco de esta otra lógica, la de la conciencia histórica, la de la crítica como voluntad de cambio y compromiso de acto.

Y se tejió así, a la manera comunitaria, con las voces de todas y todos, los que, por su producción de conocimiento, podían problematizar desde sus construcciones más elaboradas, más complejas; como las de aquellos

que, empapados de experiencia, se expusieron y expusieron sentidos y contrasentidos. Así fue construido este texto, con palabra, latido y trabajo de reconstrucción articulada de esas palabras y situaciones. Por esta razón se llama *Conversaciones*. Es decir, a la manera de hacer verso con otro.

Hacer común —unidad no es sencillo— y sistematizar este proceso transitado en horas de entrecruzamientos y vínculos dialógicos y situacionales, ha sido quizá el gran desafío de esta producción, un desafío metodológico, pedagógico, didáctico, antropológico y sociológico. Todas estas aristas complejizaron, enriquecieron, ampliaron y nutrieron lo que aquí se ofrece como puente a otros diálogos y comunidades de sentido. Nuestro agradecimiento a estos tejedores cuidadosos de palabras ajenas y propias. A Sonia Piña Benítez y Patricia Vera Contreras, quienes transcribieron horas de grabaciones; a María Mora Ahumada, a Atenea Domínguez y a Manuel Martínez por la dedicación en los diferentes momentos del arduo proceso de edición; y a Lourdes Sánchez de Tagle por su esmero en el seguimiento y acompañamiento en el tramo final y más difícil de toda publicación.

Más que agradecimiento, un reconocimiento resonante al Instituto Politécnico Nacional ipn, a su director de Publicaciones, Lic. Arturo Salcido Beltrán por su compromiso ético y valórico en la recuperación y publicación de este texto. Y desde ya, otro reconocimiento a quienes provocaron que el Seminario, que gestó esta producción, pudiera llevarse a cabo: nos referimos a la maestra Úrsula Klessing, responsable de la DVV[1] en México y al Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (crefal) a través de las acciones de su anterior director y a Jorge Rivas, subdirector de Relaciones Internacionales. De igual modo a todos y cada uno de quienes fueron protagonistas de esta construcción colectiva y que hicieron posible este versar con otro.

A los coordinadores de los círculos de reflexión, doctora Elena Castañeda Jiménez, maestro Alejandro Díaz Bueno, doctor Raúl Fornet Betancourt,

[1] DVV IIZ/DVV Asociación Alemana para la Educación de Adultos.

maestra Úrsula Klessing.

A los participantes de los círculos de reflexión:

Círculo de Reflexión 1[2]

Rocío de Aguinaga Vázquez (ITESO), Margarita Zarco Salgado (Educe/Campeche), Patricia Cárabes Vieira (IMDEC), María de la Luz Valentines (SEP/Michoacán), Lourdes Aravedo Resendiz (INEA), Guadalupe Aguilar Moreno (INEA), Rocío Casariego (Conafe), Patricia Medina Malgrejo (UPN/D.F.), Leonardo García Marabel (UPN/Guerrero), Roxana María Rodríguez (Ayuda en Acción), Alejandra Álvarez/Enlace, Educación y Comunicación/Chiapas (CEAAL), Olivia Hernández Pérez (Servicio, Desarrollo y Paz/Michoacán CEAAL), Guadalupe Hernández (Ayuda Mutua/Michoacán CEAAL), Nuria Roser Torres Latorre (CREFAL), Salma Amador Rodríguez (CREFAL), Carlos Salazar Díaz (Centro Educativo Intercultural Tatutsi Maxakwaxi), José Octavio Godoy Berrueta (AJAGI), Jaime César Mendoza Caro (Alcadeco), Ulises Márquez Nava (Cesder), Ernesto Magaña Alcocer (Educe/Quintana Roo), Alonso Méndez Guzmán (Patronato Proeducación Mexicano), Alfredo Méndez Baena (UPN/Guerrero), Floriberto González González (UPN/Guerrero), Humberto Santos Bautista (UPN/Guerrero), Odilón Calixto Barrera (UPN/Guerrero), Alonso López Mar (Secretaría de Educación Pública/SEP), Manuel Ballesteros Rojo (Conaculta), Alejandro Lozano Conde (Conaculta), Enrique Hompanera (Ayuda en Acción), Filemón Tzintzun (CMIF Vasco de Quiroga/Michoacán, CEAAL).

Círculo de Reflexión 2[3]

Edgar Antonio Cujcuy (Instituto Maya/Guatemala), Ernesto Magaña Alcocer (Educe/Quintana Roo), Rocío Aguinaga (ITESO), César Mendoza (Alcadeco), Patricia Cárabes Viera (IMDEC), Carlos Salvador Díaz (Centro Educativo Wirarika), José Godoy (AJAGI), Odilón Calixto Barrera (UPN/Chilpancingo), Alonso

[2] Círculo de Reflexión 1. Fecha de realización: 25 a 28 de abril de 2001 en CREFAL/Pátzcuaro, Michoacán.

[3] Círculo de Reflexión 2. Fecha de realización: 30 de agosto al 2 de septiembre de 2001 en CREFAL/Pátzcuaro, Michoacán.

Méndez (Proeducación), Leonarda García Marabel (UPN/Guerrero), Floriberto González (UPN/Guerrero), Nuria Torres Latorre (CREFAL), Jorge Rivas Díaz (CREFAL), José González Zacarías (SEP/Educación Indígena, Michoacán), Gudelio Alonso López Mar (SEP/Educación Indígena, D.F.), Alejandra Álvarez Castillo (ENLACE), Guadalupe Águila Moreno (INEA), Humberto Santos Bautista (UPN/Chilpancingo), Alfredo Méndez (UPN/Chilpancingo), Pedro Guevara (Ayuda Mutua), Leonor Sánchez Capistrano (ALTEPETL), Mateo Cho Botzoc Digeex/Guatemala), Patricia Medina Melgarejo (UPN/México), Tomasa Sandoval C. (ONPZ Michoacán), Alejandro Marreros Lobato (Cesder/Zautla, Puebla), Ma. Mercedes Sandoval Hipólito (ONPZ Michoacán), Humberto Torres Cortés (Educación Indígena Michoacán), Yuliana Eréndira García Sandoval (ONPZ Michoacán), Nancy Román Ibarra (Cedepac), Asunciona Hernández Rosales (Cesder), Treviño Cruz SEP/Educación Indígena (Hidalgo), María Dolores Rivera Torres (INEA).

Círculo de Reflexión 3[4]

Mateo Cho Botzoc (Digeex/Guatemala), Patricia Medina Melgrajero (UPN/México, D.F.) Mario Alberto Rodríguez C. (Indesol), Nuria Torres Latorre (CREFAL), Rocío Aguinaga (ITESO), César Mendoza Caro (Alcadeco), Ernesto Magaña Alcocer (Educe/Quintana Roo), Patricia Cárabes Vieira, (IMDEC), Carlos Salvador Díaz (Centro Educativo Wirarika), José Godoy Berruela (AJAGI), Odilón Calixto Barrera (UPN/Chilpancingo), Alejandro Marreros Lobato (Cesder), Margarita Zarco (Educe/Campeche, Floriberto González (UPN/Guerrero), Nancy Román Ibarra (Sedepac), Jorge Rivas Díaz (CREFAL), Filemón Tzintzun C. (CEMIF), María Dolores Rivera Torres (INEA), Alonso López Mar (SEP/Educación Indígena, D.F.), Alejandra Álvarez Castillo (ENLACE), Humberto Santos Bautista (UPN /Chilpancingo) Alfredo Méndez Baena (UPN/Chilpancingo), Pedro Guevara (Ayuda Mutua).

[4] Círculo de Reflexión 3, fecha de realización: 10 y 11 de diciembre de 2001, INDESOL/México, DF.

Queda aquí un espacio abierto a continuar haciendo camino al andar, a perderse para encontrar —como dijo uno de los participantes indígenas — en un espacio que aún queda mucho por decir y hacer en nuestros países, el espacio de la justicia social y la recreación de un otro mundo posible. Seguimos entonces...”

Hugo Zemelman y Estela Quintar[5]
Enero de 2007

---

[5] Círculo de reflexión 3, fecha de realización: 10 y 11 de diciembre de 2001, Indesol/México, DF.

Capítulo 1

INTERCULTURALIDAD. UN CONCEPTO A CONSTRUIR

1. Algunas consideraciones previas

La idea de *construir conocimiento colectivo* es siempre un desafío, tanto epistémico como didáctico.[1] En esta experiencia se opta por trabajar en espacios conversacionales que buscan promover las voces de los participantes, sus experiencias, vivencias y versiones sobre la temática de la interculturalidad y el conocimiento.

A partir de estas voces se intenta: a) problematizar a los sujetos portadores de experiencia y de saber, en un constante proceso de deconstrucción-construcción de sentido; b) aportar conceptualizaciones y argumentaciones que puedan nutrir el debate e intercambio de reflexiones acerca de la temática propuesta; y c) propiciar un proceso de sistematización de conocimiento como proceso de construcción colectiva.

Para dar fluidez a esta forma de trabajo, se utilizan los Círculos de Reflexión;[2] esta estrategia didáctica tiene como condición favorecer la circula-

---

[1] En tanto esta construcción se dé en un proceso de enseñanza y aprendizaje compartido.

[2] Es esta una estrategia didáctica promovida desde la *didáctica potenciadora o no-parametral,* propuesta recreada por Estela Quintar quien toma como base los aportes de la epistemología de la *Conciencia histórica o del presente potencial* de Hugo Zemelman. Véase, Quintar, Estela, *Didáctica problematizadora e integradora*, Universidad Nacional Autónoma de México, ENEP Aragón, México, 1993 o bien *La enseñanza como puente a la vida*, EDUCO, Argentina, 1998. 2ª. edición, Castellanos Editores y UPN Hidalgo, México, 2002, 3ª. Edición, Instituto Politécnico Nacional en coedición con el IPECAL, México, 2006.

ción de la palabra, de sentidos y significados a partir de la historia subjetiva y colectiva que vincula a los sujetos, situados grupalmente,[3] y articulados por una tarea común, en este caso, la problemática de la interculturalidad y el conocimiento.

Cada Círculo de Reflexión cuenta con un coordinador cuya tarea es suscitar procesos de problematización de los discursos y sus complejidades,[4] tensionando a los sujetos portadores de saberes, para promover rupturas con creencias culturales y/o teóricas que pueden no encontrar lugar en sus prácticas; o bien, recreando significantes que den cuenta, con mayor claridad, de lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace.

A continuación se presenta la producción resultante de los círculos de reflexión, en los cuales, a través del entrelazamiento de conversaciones, se fue construyendo —como fenómeno social e histórico— el problema: *Interculturalidad y conocimiento.*

2. Iniciando el debate

Este debate considera la producción de cada uno de los círculos de reflexión.

2.1. Círculo de Reflexión 1

Se generó un nutrido intercambio alrededor del concepto de Interculturalidad. Esto permitió ir reconociendo diferentes modos de comprensión tales como:

- La interculturalidad es una relación y un hecho social y, como tal, se da y produce de acuerdo con sus contextos; la situación de indio o

[3] En sus niveles analíticos, contenido discursivo, significados y sentidos conscientes e inconscientes y de lógica de razonamiento que deje ver la organización del discurso.
[4] En sus niveles analíticos, contenido discursivo, significados y sentidos conscientes e inconscientes y de lógica de razonamiento que deje ver la organización del discurso.

no indio es una relación asimétrica, que implica problemas de injusticia; un puente intercultural es el ejercicio de la dignidad.

- La interculturalidad no es una situación inmóvil; por el contrario, implica movilidad cultural. En este sentido, no puede pensarse que los grupos culturales permanecen estáticos, conservándose como se cree que deben de estar, sino que cambian, se adaptan, se apropian de renovadas formas.
- Lo intercultural es, por un lado, un hecho social pero por otro, una dimensión pedagógica de la dinámica social y, como tal, conlleva intencionalidad, el desafío es analizarla: ¿hacia dónde apuntamos con ella?

Desde lo expuesto, se considera de importancia efectuar una reflexión más a fondo sobre el significado de cultura, pues pervive aún una cierta connotación de ésta como erudición, que marca diferencias entre quién es culto y quién no lo es. El tema de la cultura nos habla, nos interpela si la comprendemos como cosmovisión: como universo de prácticas y visiones distintas del mundo, así como de formas de pensar y de ser diferentes. Este punto lleva a deliberar acerca de la relevancia que tiene o no el hablar desde la diferencia y las diversidades.

Desde este intercambio se plantearon preguntas vinculadas al conocimiento: ¿cómo conocemos? En todas las culturas se da o se construye conocimiento, ¿de qué manera puede ser considerado como universal o no? ¿La diferencia cultural marca otra forma de conocer?

Estas interrogantes, que corresponden a una mirada basada *en lo indio*, permitieron formular una problematización interesante: ¿qué es el conocimiento en los contextos indios?

El argumento que sostuvo en gran medida el intercambio de opiniones giró en torno a que ser diferente no es lo mismo que ser de otra cultura o de una cultura determinada, señalándose que en el caso de la educación, es más útil el planteamiento cultural que el de la diferencia. No es que sea incorrecto, pero es más útil. Cuando menos, en la práctica, nos ha servido más partir del concepto de cultura entendida como un sistema íntegro que contiene una serie de componentes claramente diferenciados, que partir

del concepto mucho más laxo de diferencia. Esto nos permite, en términos prácticos, didácticos y epistemológicos, tomar decisiones sobre el diseño de propuestas más pertinentes y claras.

2.2. Círculo de Reflexión 2

Al problematizar el concepto de interculturalidad, algunos de los integrantes del Círculo expresaron que interculturalidad no significa lo mismo que *interetnicidad*, en el sentido de un diálogo entre etnias; la interculturalidad implica algo más.

En este círculo se habló de la interculturalidad como un problema de la construcción del otro. No como un objetivo, porque en este sentido estaríamos hablando de que son las organizaciones las que tienen la intencionalidad de llevar a la práctica la interculturalidad; por el contrario, se entiende como un proceso de reflexión y de sentido en el que los sujetos son los protagonistas.

A este respecto, se comentó el caso de las escuelas bilingües, donde se asume que siempre son interculturales, porque la interculturalidad es un proceso hacia el cual se tiende; un trabajo que se pretende lograr, no desde el punto de vista del logro de un objetivo, como es saber hablar en las lenguas, sino como un proceso dinámico más complejo.

Con este diálogo emerge otro concepto clave: diálogo intercultural. Los compañeros del Círculo lo han concebido como un diálogo en el que tiene que buscarse una simetría entre las culturas, es decir, promover un diálogo en igualdad de condiciones de aceptación.

Pero, ¿cuáles podrían ser los prerrequisitos para que se dé un diálogo intercultural entre no-iguales?: el respeto, la tolerancia, la búsqueda de enriquecimiento mutuo; estos conceptos configurarían, en la práctica, el diálogo intercultural.

De igual modo se comentó que el concepto de tolerancia no satisfacía el perfil de lo que se estaría buscando con la interculturalidad: tolerancia implica soportar la diferencia y no un reconocimiento propio de ella.

Se habló mucho de los sujetos: cuál es el sentido de la interculturalidad para las personas, quiénes son los sujetos que promueven esa interculturalidad y para qué.

Por otra parte, aunque el concepto de cultura no se trató específicamente, sí se trabajó sobre los términos de identidad y de cosmovisión, porque es desde la comprensión de estas representaciones que se desprende un modo de comprender la cultura como patrones propios de interpretación de un grupo de sujetos; patrones que, de alguna manera, posibilitan el diálogo con otras formas de interpretación de la realidad.

Un tema tocado tangencialmente fue el de la relación que existe entre conocimiento, interculturalidad y diálogo. La interrogante planteada fue: ¿cómo pueden articularse estos tres conceptos? A partir de ella se abrió una vía de reflexión. Cuando se habla de conocimiento se plantea como producto de un diálogo intercultural en dos sentidos: por un lado, se preguntaba si era posible un conocimiento que sirviera para todas las diferentes culturas, es decir, un producto objetivado, un producto en el que las diferentes culturas que intervienen en ese proceso de diálogo pudieran reconocerse; o bien, por otro lado, que ese diálogo pudiera traducirse sólo específicamente a cada cultura. Es decir, si ese diálogo intercultural va a producir retroalimentación para cada conocimiento, ¿qué se produce en cada cultura? Aquí se plantea el concepto de etnociencia, esto es, cómo cada cultura puede producir ciencia.

La interculturalidad se visualiza también como un proceso, no sólo de diálogo, sino también de negociación de significados. Las preguntas que se plantearon en este sentido fueron: ¿esa negociación implica o no llevar a cabo una síntesis en ese diálogo intercultural?, porque, finalmente, esto tiene que ver con el sentido que dan los sujetos a ese diálogo. ¿Cómo se aplica el discurso de la interculturalidad en los procesos de formación?, ¿cómo se concibe la educación?, ¿cómo se relaciona con esa concepción o esa generación de conocimientos?, ¿cómo se puede reflejar ese diálogo intercultural en los procesos educativos? Este último tema es central en nuestro seminario.

Este Círculo cerró su intercambio con el siguiente comentario:

> “El quehacer intercultural es la búsqueda de relación con otros, desde la identidad propia, para transformar el contexto de acuerdo con las ne-

cesidades de cada uno. La interculturalidad es, así, una posición política que implica el diálogo y la negociación con diferentes culturas".

3. En diálogo epistémico con Hugo Zemelman

Tenemos que ponernos de acuerdo en cuál es el problema de fondo, qué nombra el concepto de "interculturalidad", así como examinar sus implicaciones políticas.

Desde esta última óptica se llega a la conclusión de que puede haber muchos sentidos y funciones que dan cuenta de la interculturalidad. Los ejemplos son múltiples. La interculturalidad puede ser parte de la descripción de una situación dada que se construye con un propósito de diagnóstico; también puede ser de utilidad para definir políticas de asistencia social con distintos alcances, por ejemplo, sobre la salud o la educación. Puede ocurrir que haya organizaciones que estén interesadas en la interculturalidad desde la perspectiva de la constitución de sujetos, a partir de aceptar que es posible asumir distintas acepciones, pues el actor no es único, no es homogéneo. Según los parámetros temporales, ya sea de corto o de largo plazo, encontramos distintas modalidades de actores, los cuales requerirán de políticas específicas de asistencia en el plano organizativo, de capacitación o cultural en general.

En realidad, hay actores que son más coyunturales mientras que otros se prolongan en el tiempo. Desde esta perspectiva, sería interesante para aquellos de ustedes que son pedagogos, preguntarse, por ejemplo: ¿cómo conceptualizarían al alumno desde esta perspectiva?, ¿los alumnos son sujetos de corto o de largo plazo? Porque según como los estemos conceptualizando, el problema de la interculturalidad asume distintas significaciones en el marco del proceso formativo. Esto plantea la necesidad de un espíritu crítico y de un espíritu de alerta. Pero, ¿qué diferencia hay entre lo crítico y lo alerta?

La diferencia reside en que la crítica supone una respuesta, mientras que la actitud de alerta el cuidado en el manejo de los conceptos. En esta

oportunidad enfrentamos el problema de la interculturalidad, pero con claridad de que puede revestir significaciones múltiples. No obstante, la nombramos sin la cautela de que tiene distintas significaciones.

A este respecto, detengámonos un momento en la estructura semántica del discurso. En él está implícito lo que está siendo significado, desde las exigencias del pasado, como memoria, como lo que se quiere hacer en el futuro con esa memoria. Es un problema terminológico que puede manejarse, a veces, en forma implícita con respecto a cuestiones básicas como qué es cultura o interculturalidad, en el marco de los discursos construidos.

La forma de reconocer la significación de los conceptos utilizados es analizando el propio discurso. Este es el espejo implacable de nuestra capacidad para expresar la significación histórica concreta de lo que queremos decir. Estamos ubicados en contextos complejos y cambiantes, por lo tanto, tenemos que ser cuidadosos en la forma de organizar nuestra mirada de la realidad.

Tenemos que asumir una advertencia acerca de la utilización del lenguaje, ya que las trampas entran por éste. Es nuestro caballo de Troya. Podemos tener la convicción de que existe claridad sobre algo, debido a que tenemos claridad sobre la palabra que usamos; pero, a la vez, no atendemos a que esa palabra está significando muchas cosas, en la medida en que puede pertenecer a distintos universos semánticos.

3.1. El sentido y el significado de los conceptos

El uso de los conceptos es un problema que trasciende la preocupación tanto de lingüistas como de gramáticos. Asumimos que se trata de un problema de razonamiento.

En verdad, el lenguaje es la simbiosis, a veces no armónica, de lo que podríamos llamar universo semántico de significaciones históricas. En el fondo son las significaciones que impone el contexto para diferenciarlas de las significaciones que se adoptan en razón de una opción teórica determinada, ya sea por efecto de una pauta cultural o por una opción de proyecto, o bien, como resultado de determinados discursos. Todo lo anterior muestra

que las significaciones no son neutras, ya que éstas tienen una carga que, en este caso, es doble. Esto se ve claramente en cómo se utilizan en la organización de un discurso. Por una parte, está la carga histórico-cultural y, por otra, la que proviene de los cuerpos teóricos.

En relación con lo anterior, se presenta una primera gran cuestión de problematización: el lenguaje con el que estamos hablando es la objetivación en palabras de un pensamiento. Es, en definitiva, lo que se tiene que comunicar, pues éste no puede reducirse simplemente a explicitar intenciones; lo que se comunica son construcciones conceptuales.

Tratando de provocar la discusión en este contexto, la interculturalidad puede estar significando complejidad, entre otras posibles. Es la forma como, desde cierta perspectiva, se puede estar aludiendo a un tema que nace con la economía, y está presente en los documentos de los economistas más lúcidos de América Latina: la cuestión de las heterogeneidades. Cuando los economistas plantean estrategias de desarrollo económico, afirman que éstas deben diseñarse a partir de las heterogeneidades de los países, porque se dieron cuenta de que éstos no son homogéneos; por el contrario, en algunos lugares podrían distinguirse países dentro de un mismo país.

Desde esta óptica, el concepto de interculturalidad alude a un campo amplio de posibilidades: sujetos de diferente naturaleza y, por lo tanto, de proyectos diversos que sean congruentes con la condición de aquellos, lo que no es un problema menor, ya que a medida que avanzamos en el proceso de globalización, se crean las condiciones para que vayan emergiendo cada vez más heterogeneidades, las que durante muchísimo tiempo permanecieron aplastadas por una lógica de poder que se manejó, en parte, para justificar la hegemonía desde el supuesto de sociedades homogéneas.

En Argentina, por ejemplo, se viene abandonando la pretensión de ser un país homogéneo. Comenzaron a descubrir que tenían que incorporar el problema de las culturas, porque también se apreciaba la existencia de diversas lenguas indígenas vivas. Otro caso es el de Chile, país que durante muchísimo tiempo estuvo conformado por un discurso clasista dominante que hizo posible que prevaleciera la idea de ser también un país homogéneo. Ahí se encuentran los mapuches que desde hace tiempo están redescubriéndose como actores, no simplemente en el plano clientelar sino para lograr algunas

mejoras en sus condiciones de vida. En general, lo que está en juego en casi todos los países latinoamericanos, es una estrategia constitutiva de sujetos que, en el marco de la heterogeneidad cultural, reconozca sus fundamentos para dar proyección política a la propia diferencia cultural.

Por tales razones, cuando hablamos de interculturalidad nos estamos refiriendo al reconocimiento de espacios de posibilidades, los cuales, hasta el momento, no se reconocían por estar excluidos de la lógica de un orden estatal que descansaba en el supuesto de la homogeneidad. Indudablemente, ello tiene múltiples consecuencias, tanto culturales como en el plano de las comunicaciones, la educación y la salud, así como en las políticas de organización y de capacitación.

Esto produce conflicto con el poder, porque las heterogeneidades sirven de espacio para que madure un nuevo desafío al orden estatal imperante, cuestionando con fuerza los intereses asociados a dicho orden, que pugna por mantener, a cualquier costo, la ideología de la homogeneidad como cimiento de la propia hegemonía del poder.

Lo anterior lleva a plantearse preguntas como la siguiente: ¿qué pasa si la interculturalidad se maneja asociada con el tema de las cosmovisiones? Está claro que, desde esta interrogante se complejiza el cuadro. Afirmamos la premisa de que la cultura está asociada a formas de conocer, pues antes de hablar de conocimiento, desde las visiones culturales, lo importante es distinguir entre las distintas racionalidades constructoras de conocimiento. El problema no es el conocimiento relativo a determinados resultados, sino las racionalidades que inspiran las formas de abordaje de la realidad.

En una de las relatorías de los círculos de reflexión se hablaba del problema de las percepciones, las cuales son parte de una lógica de construcción de conocimiento, ya que, de alguna manera, vincula un conocimiento que puede alcanzar cierto nivel de universalidad, con un punto de partida que no es universal, al responder a una percepción que se organiza desde pautas culturales que la conforman.

La cuestión de lo universal no está en el ámbito del conocimiento, sino en cómo se origina éste, lo que, indudablemente, reviste un carácter mucho más concreto que el de las verdades que pueden alcanzarse y ser compartidas desde cualquier cultura.

La cultura es entendida más como forma de pensamiento que de conocimiento, es decir, como un modo de organizar el pensamiento para ordenar los conocimientos; es el marco donde se plantea la cuestión del para qué estoy conociendo, el cual reviste un significado fuertemente cultural. Esta preocupación es muy contextual, ya que toma significado de contextos precisos, por lo cual pierde sentido la discusión acerca de lo universal. Lo que verdaderamente importa es que esté al servicio de grupos humanos determinados, en el marco de sus exigencias de vida.

Si las formas de razonamiento reconocen una impronta cultural, debemos encontrar, en su interior, la presencia de determinados ángulos culturales. Pero, ¿algunos conocimientos pueden ser más universales que otros? En efecto, en la medida en que el conocimiento está fuertemente asociado a sujetos constructores, puede ser el caso de que se establezca una relación diferente entre el conocimiento y el sujeto.

Estamos ante dos tipos de conocimientos: el universal que va rompiendo indudablemente con la frontera de los contextos estrictamente locales, ya que trata de resolver un problema que no se circunscribe al grupo. Por ejemplo: ¿cómo organizar una forma de participación que permita la toma de decisiones? En cambio, la problemática de la autonomía podría ser un tipo de conocimiento diferente que está más replegado, más circunscrito a la respuesta de preguntas de sobrevivencia o de reproducción, sean éstas materiales o culturales. Es un aspecto importante de entender, porque se deriva del para qué del conocimiento; un problema que debe ser analizado desde el marco de la interculturalidad. El conocimiento está sirviendo, pero ¿a quién?

El conocimiento que comienza a construirse desde las diferencias culturales, no se garantiza desde la diferencia; no asegura que estén respetándose éstas; el conocimiento puede servir para violentar las propias diferencias culturales. Es lo que puede estar sucediendo con la educación bilingüe cuando, al operar a través de los lenguajes indígenas, está facilitándose, de una manera más fluida, la transmisión de patrones de colonización a los niños, quienes anteriormente asimilaban los contenidos mediante un lenguaje extraño. Se pueden reivindicar las diferencias culturales, para afirmar una política de homogenización, la cual se justifica, paradójicamente, en nombre de la diferencia.

Por eso el problema que nos planteamos es el para qué construyo ese conocimiento. Esta es evidentemente una pregunta que se relaciona con las capacidades que esboza el concepto de interculturalidad. El concepto de interculturalidad corre el peligro de ser un concepto vaporoso, cosmético, que oculta realidades muy poco atractivas.

El concepto de interculturalidad propone de por sí una disyuntiva no resuelta: interculturalidad, ¿entre quién?, ¿hay una equivalencia entre las culturas?, ¿la relación entre cultura es ajena al poder?, o bien, ¿cómo se resuelve el problema del poder en el marco de la interculturalidad?, o ¿ es que el poder renuncia a estar presente? No debemos desconocer que la interculturalidad está asociada a lógicas de poder, es decir, no puede dejar de aceptarse que haya una cultura dominante y otra que se deja dominar; por lo tanto, la relación que plantea es una relación asimétrica entre culturas.

Lo anterior se refiere a las lógicas de hegemonía que reconocen su fundamento en el supuesto de la homogeneidad, o bien, en el de la heterogeneidad cultural. No podemos evitar que se hable de las diferencias culturales, pero en este caso, cuando hablamos del poder en el contexto de la interculturalidad, ¿cómo se legitima éste desde esa heterogeneidad cultural? Una respuesta posible: mediante el establecimiento de relaciones de interdependencia que suponen un aparente rescate de las culturas subalternas, pero que, en verdad, parece encajarlas dentro del patrón de la colonialidad.

De allí que la tendencia de pensamiento de la colonialidad en América Latina[5] consista en poner al descubierto las significaciones de conceptos con pretensiones de universalidad, es decir, válidos para cualquier cultura y cualquier grupo –en circunstancias en que son vehículos de colonización de unas culturas sobre otras–. Conceptos como individuo, etnia, raza, progreso, cohesión social, orden, proyecto de futuro, son ejemplo de ello. Al leer a algunos autores como por ejemplo Aníbal Quijano, puede uno darse

[5] Véase Aníbal Quijano, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (compilador) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), Buenos Aires, Argentina, 2000.

cuenta de la necesidad que reviste el especificar el significado de muchos conceptos, de la importancia de cuestionar al lenguaje con el cual nombramos a los fenómenos, creyendo que los estamos nombrando correctamente, cuando, en verdad, se está haciendo desde el ángulo de lectura impuesto por la cultura dominante.

En el contexto de la globalización, los procesos de respeto y de no respeto a la heterogeneidad cultural se están agudizando rápidamente. La globalización económica-financiera y comercial, cada vez de manera más acelerada, aunque con velocidades diacrónicas, está provocando cambios culturales, algunos de los cuales se plantean a través de la educación.

Bastaría simplemente señalar la relación que hay entre los conceptos de interculturalidad y de poder para mostrar algunos de sus vicios más obvios. De las situaciones muy concretas que han salido a la luz en las relatorías de los círculos de reflexión, dos afirmaciones me llaman la atención: una, la construcción de la diferencia; otra, el diálogo entre culturas.

La diferencia no se construye: se ejerce como lógica de poder, pues lo que se construye es el respeto a la diferencia; pero podándola de sus efectos disyuntivos. Es aquí donde surge el tema de la subordinación colonial; un tema central porque vincula la cultura con el poder y da cuenta de las relaciones asimétricas entre éstas. Sin embargo, ¿qué es la asimetría?, ¿cuáles son sus dinámicas?, ¿cuáles sus temporalidades? y, sobre todo, ¿cuáles son sus espacios?

Cuando hablamos de espacios, nos referimos a los espacios públicos y privados, a todos los espacios que nos colocan en presencia de una problemática que podríamos sintetizar en el concepto de asimetría. ¿Por qué se da este problema? Es un modo de conceptuar, sin calificar de manera apriorística, el contexto de la pluriculturalidad, las relaciones entre las culturas, de constatar que coexisten con distintos rangos de poder, pero susceptibles de modificarse en el curso de la historia.

3.2. El diálogo desde la interculturalidad

El concepto de diálogo intercultural lo abordaría en términos de algunos cuestionamientos: ¿para qué quiero el diálogo?, ¿para diseñar una estrategia de desarrollo económico?, ¿para definir lo que es desarrollo, o para precisar lo que son condiciones de vida? Entonces, se trata de un diálogo importante, porque es uno que permite problematizar una serie de ideas dominantes, por ejemplo, en la economía.

Este diálogo intercultural es una forma muy concreta, pero a la vez compleja, de colocar en la mesa de discusión la relatividad de contenido que tienen muchos de los conceptos de los discursos dominantes: tasa de crecimiento, condiciones de vida, globalización, inevitabilidad, etc. Estos son conceptos que terminamos siempre por aceptar acríticamente; pero si comenzamos a leer estos mismos conceptos como problemas sociales, no sólo como conceptos, a partir de lo que ustedes han llamado diálogo intercultural, podremos darnos cuenta de que con ellos se están nombrando cosas muy diversas. En la medida que seamos capaces de reconocer que se están nombrando cosas muy diversas a través de términos como tasa de crecimiento, ingreso percápita, asistencia a la salud, calidad en la enseñanza, respeto a la cultura, entre otros, vamos a darnos cuenta de que hay espacios que están creándose con posibilidades de nuevos proyectos y sujetos.

Hay un tema importante que planteo al final porque parece que es el que permitiría vincular algunas de estas consideraciones con el problema de la educación. Todos los problemas que he tratado de resumir, así como otros que no he mencionado, pueden recuperarse en el discurso de la educación por una razón muy simple: es en la educación, entendida como proceso formativo, donde puede enfrentarse la gran temática de los sujetos. La discusión sobre lo que es sujeto y lo que no es sujeto, es vital. Un sujeto es un individuo o un colectivo capaz de reconocer los espacios que el contexto de la interculturalidad le ofrece para ser sujeto. Este es el quid fundamental: si no tenemos la capacidad de reconocer el espacio dónde ser sujeto, no vamos a ser capaces de generar proyectos, porque no va a tener sentido y predominará el comportamiento de los grupos subalternos. Es lo que ahora está ocurriendo: el discurso neoliberal pretende bloquear el reconocimiento

de estos espacios en los cuales se puede ser sujeto y, ante la imposibilidad de las personas o de los grupos organizados por reconocerlos, terminan por adherirse a otro sujeto que sí tiene ese espacio reconocido, o se transforma en simple “x” en ese conglomerado humano.

¿Qué es lo que se busca? Si desde esta perspectiva observamos el problema del proyecto neoliberal o del capitalismo trasnacional, veremos que se trata fundamentalmente de crear espacios de exclusión, sin que se entienda que son espacios de exclusión. Sin embargo, nadie va a renunciar a ser sujeto a menos que se le convenza de que no puede ser sujeto. De ahí que piense que la problemática de la interculturalidad, entendida como pluriculturalidad, permite mostrar las conformaciones de espacios desde los cuales puedan reconocerse las posibilidades del sujeto, lo cual es parte del proceso de la formación de hoy. Creo que estos temas pueden ser recuperados en un discurso orientado a la formación de individuos que puedan ser parte del sujeto colectivo.

Participante

Se hablaba de la construcción de la diferencia. Se decía que no hay que construir la diferencia. No nos referíamos a eso, sino a la necesidad de la construcción conceptual de la diferencia, es decir, ¿podemos entender la diferencia a partir de conceptos colonialistas como, por ejemplo, el de raza?, ¿nos atreveremos a construir esa diferencia bajo conceptos distintos que permitan generar procesos distintos?

En estos mismos círculos de reflexión se hablaba de que siempre había existido la interculturalidad como dinámica social; pero este concepto intenta ahora promover un movimiento orientado a establecer relaciones de diálogo igualitario.

4. En diálogo epistémico didáctico con Estela Quintar

El proceso de globalización al que se hace referencia recurrentemente, es de orden económico, pero también de orden cultural. Se trata, justamente, de globalizar u homogeneizar las culturas como parte del programa económico que lo sustenta. Sin embargo, a nivel mundial, esto es paradójico en la vida cotidiana de los sujetos concretos. Vemos a diario cómo se han radicalizado los procesos de racismo, de discriminación, a la vez que los de transnacionalización de la economía.

Estos procesos nos exigen repensarnos frente a este actualizado fenómeno de la globalización en su dimensión cultural. ¿Cómo establecer un diálogo intercultural que permita generar procesos de identidad cultural?

Podemos considerar que el diálogo intercultural propicia el reconocimiento de la diferencia, pero no podemos olvidar que también puede posibilitar nuevas formas de control capitalista. Sabemos que, en estos momentos, el proceso de la diferencia es, además, un proceso de desigualdad social ligado con el ejercicio del poder hegemónico dominante. Creo que sería bueno poner a prueba el concepto de interculturalidad con la realidad concreta que vivimos cotidianamente, lo que deseamos —como expectativa— y la realidad material.

Más allá de este comentario, intentaré resignificar el sentido que tiene el título de este encuentro, Interculturalidad y Conocimiento, a la luz de lo expuesto tanto por los círculos de reflexión como por Hugo Zemelman.

Indudablemente, las reflexiones que surgen al interpelar, interrogar e ir desnaturalizando estos conceptos, hacen que las certezas se desdibujen, tensionando el sentido mismo de lo que queremos decir de y con ellos.

Una de las compañeras indígenas dijo: “Nosotros siempre entendimos por interculturalidad el encuentro de nosotros, los indígenas, con el mestizo.” Pareciera ser, desde esta afirmación, que hay una construcción casi dilemática de la relación del indígena con el que no lo es, de reconocernos desde lo que no somos. A partir de la afirmación que hace esta compañera desde su experiencia, hay una sugerencia de trabajo que se plantea en el

siguiente enunciado: la interculturalidad más que multiplicidad cultural es un problema entre indígenas y mestizos o entre indígenas y ladinos.

Retomando esta afirmación, sería conveniente replantearnos el sentido que nos convoca a reflexionar continuando el análisis de Hugo Zemelman sobre esta temática, abriéndonos a buscar lo que está detrás de estos conceptos, porque, sin duda, podemos discutirlos teóricamente, sin embargo, al ponerlos en la práctica concreta nos involucramos como sujetos de pensamiento y de acción, y es muy probable que se ponga también en tensión nuestro propio trabajo. Ante esto preguntaría: ¿estamos trabajando dentro de un concepto que "encuadra" una tarea o estamos trabajando en un ámbito de sentido?, ¿qué es lo que hace particular a este grupo?, ¿una especificidad histórica?, ¿el concepto de "interculturalidad" o lo que le da sentido al concepto de interculturalidad?

Quisiera plantear esta pregunta para reubicar el contenido que podríamos darle a este encuentro y darnos el permiso, si es necesario, de crear nuevos conceptos que reflejen más nítidamente lo que queremos decir en el uso cotidiano y práctico de ellos.

Esta recolocación a la que aludo no es menor, pues intenta dar dirección a nuestro trabajo de construcción del conocimiento. El problema está en la intencionalidad que le vamos a dar y, esto, es central para continuar en esta conversación; porque, incluso, cuando se expresa esta tensión con el concepto de interculturalidad, emerge la idea de interculturalidad como fenómeno social. Me pregunto: la interculturalidad, ¿es un fenómeno social?, y si es así, ¿cuál es el fenómeno social de lo intercultural?

Otro de los compañeros participantes expresó: "Interculturalidad era para mí el indígena y el mestizo tratando de ver cómo encontrarse en un proyecto de paz." Entonces, ¿cuál es el fenómeno que nos convoca?, ¿es el concepto de interculturalidad acuñado por el orden dominante?, ¿es otra cosa?, ¿dónde está el problema? Es nodal tener claridad sobre esto, de lo contrario podemos confundir el lugar del fenómeno: el fenómeno no es el concepto, el concepto está para hacerse cargo de una red de articulaciones que ocurren en la realidad y necesitamos nombrar.

El cuestionamiento al concepto de interculturalidad pretende llegar a encontrarnos en el para qué estamos aquí. ¿Estamos para sostener un con-

cepto en el que alguna vez, por alguna razón, nos hicieron creer en él o tomamos porque creímos que nos daba alguna respuesta? La idea es colocarlo bajo “sospecha”, para reencontrarnos con lo que nosotros consideremos un sentido cierto, para poder reconstruir toda esta complejidad que ustedes aportaron en los círculos de reflexión.

4.1. Campo problemático, campo de conocimiento

En este marco de significaciones retomo algunas de las interrogantes sugeridas, por ejemplo: ¿cómo trabajar con mestizos, con indígenas o con sujetos con capacidades diferentes vistos como problemas sociales? Porque, a veces, lo que llamamos “problemas sociales” —nivel en que se ha puesto a la educación indígena— es una determinación creada por el orden dominante y, por lo tanto, un modo heterónomo de construir realidades. Por el contrario, cuando se asume un fenómeno como emergencia de la realidad de sujetos que viven y sienten radicalmente sus necesidades, hay un enunciar intersubjetivo y sociohistórico diferente donde puede presentarse un germen de movimiento social; esto adquiere otra dimensión, otro cariz.

Así, surgen estas cuestiones: ¿qué nos convoca a repensar lo intercultural y el conocimiento?, ¿en relación con qué?, ¿qué es un fenómeno social? ¿reflexionamos sobre un fenómeno social o vamos a deliberar en relación con una teoría, una política o una ideología?

Profundizar en estos sentidos e interrogantes es la intención de nuestros encuentros. Metodológica y didácticamente es un modo de trabajo que convoca a los sujetos concretos a recuperar y recrear un imaginario con sentido y significado propios, es decir, de conocimiento alejado de los discursos que el poder hegemónico impone.

Con la intención de ir tomando el lenguaje que usamos en nuestra práctica cotidiana e ir descubriendo las lógicas que trae implícitas, quisiera retomar la cuestión de la exigencia de diálogo intercultural.

A mi modo de ver y sumándome a lo comentado por Zemelman, detrás de este concepto hay algo así como un supuesto de igualdad, de armonía, que es riesgoso políticamente hablando. Se supone que el diálogo intercul-

tural se da en un proceso fluido donde el otro me reconoce como par. Sin embargo, esto no es así, y en el caso que yo reconozca al otro como diferente, tampoco implica que haya un diálogo igualitario, ni mucho menos un buen diálogo; en realidad, debe hacerse un gran esfuerzo para entenderse con el otro: amiga/o, la pareja, o alguien con lazos cercanos, y mucho más cuando ese otro no pertenece a mi cosmovisión, a mi mundo.

En este planteamiento se desdibuja algo que, en algún momento fue central: el concepto de conflicto; estar con otro es un conflicto. Al no poner en el centro de la discusión el fenómeno social y los sujetos históricos que lo constituyen en su trama relacional, el fenómeno social se adjetiva y comienza a discutirse predicando más que profundizando en su configuración, su constitución, su problema.

4.2. Acerca del conocimiento y las relaciones sujeto/sujeto

Otra cuestión fundamental es qué entendemos por conocimiento. Este concepto surge permanentemente en el discurso educativo y, por supuesto, se hizo presente también en este encuentro. ¿A qué aludimos con el concepto conocimiento?, ¿a un cúmulo de información —en el mejor de los casos a erudición— o a un proceso de pensamiento que produce una construcción compleja de sentidos y significados para reconocer el mundo de vida en el que nos movemos?

Es evidente que tanto el manejar diestramente información como el construir conocimiento son procesos mentales, pero de orden sustantivamente diferentes. Las operaciones de pensamiento que intervienen en uno y en otro proceso son diferentes. Para construir conocimiento necesitamos de la información, pero si ésta no es procesada interpretativamente en la complejidad de las operaciones de pensamiento superiores —que lleven al uso histórico de esa información— se vuelve objeto y deja fuera al sujeto, a su deseo y necesidad de saber, de explicarse creativamente el mundo. Así, nos quedaríamos en un nivel meramente descriptivo y clasificatorio de teorías e informaciones ahistóricas.

Por otra parte, en las conversaciones estuvo presente también la idea de relación como encuentro. Al respecto quisiera contribuir con algunas

apreciaciones. La relación como tal es bastante compleja y se refiere a un espacio —tiempo-físico o simbólico— siempre histórico. En este sentido, si ustedes me lo permiten, invertiría el orden de la ecuación. Se da una relación siempre y cuando haya un espacio posible de encuentro. La relación no es propiedad de uno u otro sujeto, es la posibilidad de que dos o más sujetos históricos creen un ámbito posible de recreación de sentidos y significados. Ahora bien, ¿qué convoca a que dos o más sujetos deseen generar un espacio posible de encuentro?

Desde esta perspectiva epistémica, el espacio que hace posible el encuentro es el deseo de construir un proyecto común; como decía Castoriadis:[6] el sujeto es proyecto o no es. El desafío es construir ese espacio que permita la articulación de proyectos con sentido común y horizonte de futuro compartido. Es esta expectativa lo que genera un vacío, un espacio a construir que convoque a sujetos deseosos y deseables de hacer, de saber acerca de sí y del mundo en ese espacio. En este caso nosotros proponemos un proyecto epistémico y didáctico sugerido por el propio título de estos encuentros de trabajo, donde la metodología pretende promover un proceso de objetivación que haga posible una construcción colectiva, que nos encuentre en un imaginario de sentidos, de relaciones prácticas y simbólicas. Esto lo tendríamos que dejar claro para poder comenzar a hablar en este espacio concreto acerca de la posibilidad de encontrarnos en la propuesta de hacer de estos encuentros un proyecto de conocimiento sobre lo intercultural.

En esta implicación, y sumándome al debate que se abre con esta resignificación, quisiera decir claramente que, en realidad lo que a nosotros nos importa, nos pre-ocupa y nos ocupa es cómo encontrarnos con el indígena; esto no es menor: la población indígena constituye un porcentaje altísimo en México y en toda América Latina.

Creo que es importante tener claro esto, porque de lo contrario se comienza a desdibujar la relación con un diferente —que sabemos que es indígena, pero que no terminamos de nombrarlo—. Así, la relación empie-

[6] Véase Cornelius, Castoriadis, *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*, Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 1992.

za a ser ambigua y, en la ambigüedad, perdemos la fuerza que nos da la dirección de la acción, el sentido. La acción tiene fuerza cuando tiene claro a dónde ir, como la flecha cuando es lanzada desde el arco; si no se tiene clara la direccionalidad del accionar y el para qué se hace ese accionar, da lo mismo trabajar en Pátzcuaro, Guerrero, Chiapas o en Paraguay.

Estas conversaciones me sugieren otra pregunta: ¿qué nos interesa en el ámbito de la educación?, ¿nos interesa que la educación indígena sea reconocida en el marco de la educación en general o nos interesa una educación para la autonomía desde la cual lograr legitimidad en el sistema?; y repregunto: ¿se puede ser autónomo en un sistema que ha sido pensado para colonizar, para civilizar?

4.3. Lógica civilizatoria y posibilidad de transformación en la formación de sujetos

Lo dicho nos lleva a cuestionar nuevamente el sentido de la educación indígena. De lo contrario nos encontraremos luchando por estar dentro de un sistema que, por civilizatorio, es excluyente, y una vez dentro de él, tendríamos que repetir esta lógica, así como los mecanismos de funcionamiento establecidos y legitimados para sostenerlos; es decir, es fundamental entender que el sistema educativo se organiza desde una lógica civilizatoria.[7] ¿No sería posible pensar que esto puede estar detrás de algunas de las políticas de educación indígena o intercultural?

Es convenientemente recordar que, de hecho, los sistemas educativos de nuestros países no fueron organizados para "liberar". En todos los países de América Latina, y con muy poco tiempo de diferencia, la organización de los sistemas educativos se regía por la misma norma: civilizar al bárbaro —dar luz a las generaciones jóvenes que estaban a oscuras, etc.— Desde esta perspectiva, la educación escolar redime, da, otorga e impone un or-

---

[7] Estela, Quintar, "Colonialidad del Poder", en Sánchez Irene y Sosa Raquel, *Perspectivas Críticas en América Latina*, Siglo XXI, 2003.

den, una cosmovisión del mundo. Creo que sería interesante retomar esta línea de trabajo.

En este marco de significaciones, quisiera hacer otra reflexión que rearticule las que he planteando desde el inicio de mi intervención: poner en tensión conceptos desde esta propuesta epistémica didáctica, no es un ejercicio teórico, es un ejercicio de reflexividad activa del sujeto histórico concreto, quien se tensiona, construye sentidos y da significado a su propia existencia. Se pretende poner en tensión la práctica para recrear significantes, de lo contrario se transforman discursos más que realidades, temas más que sujetos.

Un compañero escribió como expectativa: "Relacionarme con otros desde mi identidad para transformar el contexto de acuerdo con las necesidades de cada uno." Esto implica un tema de identidad, de re-conocimiento. Es decir, qué es lo que nosotros estamos queriendo transformar y para qué. Esto implica tener una idea, pre-sentir y distinguir las necesidades radicales propias para reconocer que el otro es un sujeto sujetado también a necesidades —radicales o heterónomas—. En este punto, y para aterrizar lo dicho por Zemelman, yo invitaría a "re-ver" nuestras prácticas, nuestra cotidianidad, nuestro mundo de vida como referente empírico pero también epistémico. Esto en el intento de promover un proyecto de construcción de conocimiento. De este modo, estaríamos intentando nombrar lo no nombrado y dejando atrás las palabras discursivas del poder dominante, que nombra más allá de los sujetos históricos sociales nombrados.

5. Sobre el concepto de ámbito de sentido

Hugo Zemelman

Cuando Estela Quintar planteó el problema de la interculturalidad como concepto empleó un término que sería importante retomar. Me refiero al de "ámbito de sentido", al cual el lenguaje dominante de hoy, llamaría "realidad objetiva".

Este es un concepto que cuestiona fuertemente la idea de objetividad como externalidad del sujeto: "algo" que está allí y que el sujeto de alguna manera tiene que alcanzar a través del esfuerzo del conocimiento desde un discurso muy vinculado al viejo problema de la verdad. Aquí el problema es diferente: se trata de un concepto que surge en el momento en que el hombre incorpora, en el siglo XIX, el concepto de historia o historicidad y, más adelante, cuando en el siglo XX la fenomenología aporta los conceptos de conciencia y de sentido. De alguna manera, con estas resignificaciones, se estaba cuestionando el concepto de objetividad; sin embargo, hoy en día ya casi no se emplea y se prefiere, por ejemplo, hablar de externalidad incluso en el discurso filosófico.

El ámbito de sentido es una forma más compleja de hablar de lo real. Su rasgo más importante es que nos obliga a incorporar al sujeto. Esta característica es muy importante porque rompe con el discurso de la objetividad que, como ya vimos, está muy vinculado al positivismo, al separar casi mecánicamente la realidad objetiva del sujeto.

Todos somos sujetos socializados dentro de ciertos marcos de referencia conceptuales, culturales, ideológicos, históricos. Estos marcos de socialización nos llevan a nombrar el mundo de determinada manera; nombrar es un ejercicio más amplio que construir un concepto, pero a su vez, es la función del concepto: "nombrar" de una manera sintética sucesos de la realidad concreta, en el sentido de referirse a una articulación de niveles desde uno en particular.

¿Y cómo construimos conceptos desde la práctica y no sólo dentro del marco de los paradigmas macroteóricos? Construir conceptos, en el juego de los marcos teóricos, de intercambio de información o de "refritos" de discursos disciplinares, es casi un trabajo de ingeniería que no nos lo resuelve sólo el darse cuenta y dar cuenta de la realidad construida colectivamente, una realidad en permanente movimiento. Desde la teoría, sin la historia de los sujetos concretos, se buscan definiciones que desde un criterio de verdad digan cómo y qué voy a entender por recurso, equilibrio ecológico, autosustentable, identidad, revolución social o económica de un grupo, supervivencia y pobreza. La realidad nos está exigiendo ser re-nombrada, resignificada de manera permanente.

6. Los conceptos de colocación y de relación

Estela Quintar

Quisiera recuperar en términos conceptuales algunas consideraciones de Hugo Zemelman. Convoco, entonces, en este marco discursivo y ámbito de sentido, al concepto de colocación. Un concepto muy propio de la propuesta de la Epistemología de la Conciencia Histórica o, como también solemos llamarle, del Presente Potencial.[8] Colocarnos ante la realidad para poder construir desde ella es una exigencia epistémica.

En este ejercicio del Círculo de Reflexión, como ámbito de conversaciones, cada uno de sus integrantes podría comenzar planteando —y planteándonos— preguntas, cuestionamientos, inquietudes que surjan de este esfuerzo de re-ver/nos en nuestro hacer y cómo lo estamos haciendo; de igual manera, re-ver lo que hacemos en relación con lo que deseamos ser y hacer: es decir, tensionar/nos en nuestros propios espacios para abrirlos a la posibilidad de transformación, no sólo a nivel de nuestros discursos, sino como ámbitos de sentido subjetivo y colectivo.

Una pregunta que podría servirnos como dispositivo didáctico, es decir, como activador de nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje, podría ser, por ejemplo: ¿cuáles son los problemas reales y concretos que recuperan los sentidos de los sujetos con los cuales configuramos estas relaciones situacionales en la práctica profesional? Observar/nos cómo vamos a trabajar con ese otro diferente, es fundamental. En nuestro caso no es cualquier otro diferente, sino que está presente como problemática indígena.

Por lo general, la escuela se convierte en un ámbito de solapamiento de sujetos, porque encubre detrás del currículum —desde una lógica civilizatoria y colonial— a otro supuesto sujeto de saber, otro que pasa a desempeñar un rol/objeto: el alumno. Si tengo que plantear necesidades, tendré que re-

---

[8] Propuesta elaborada por Hugo Zemelman, véase *Horizontes de la razón I y II*, Anthropos, España, 1992.

cuperar necesariamente al sujeto histórico portador del rol de alumno que, indudablemente, es mucho más que un rol.

¿Cómo hago para saber cuáles son las necesidades del otro? ¿Desde dónde digo yo qué es una necesidad del otro? Esto lo planteo no para caer en un relativismo absurdo, sino para intentar provocar una re-visión de nuestras prácticas a partir de ir reconociendo los parámetros en los que éstas se insertan.

En este marco de ideas me refiero ahora al concepto de relación. En este espacio conversacional surgió la idea de que la relación está mediada por el poder; yo polemizaría con esta afirmación. A mi modo de ver, en la academia se comprende este concepto desde un sesgo sociológico casi mecánico, que ha invadido al sistema educativo; como he dicho anteriormente, la relación humana es mucho más compleja y el poder es una forma de relación que puede ser dominante, pero también puede hacer referencia a lo posible, al poder hacer, a lo potencial y no sólo al ser subordinado. Hay muchas otras cuestiones en juego, por ejemplo, como ya he mencionado, el lugar del conflicto; si entendemos que toda relación está mediada por el conflicto, el poder como tal pasa a ocupar un lugar muy diferente, porque exige estar en una relación en movimiento, no estática, y mucho menos lineal. En este sentido, deberíamos detenernos más en las complejidades de lo que estamos diciendo cuando hablamos de relación.

Esto incluye la idea de lo diferente: ¿lo diferente nos lleva a una relación de poder? Creo que es necesario, más que discutirlo teóricamente, mirar en acción el tema de la diferencia, no desde qué teoría vamos a definirlo y luego operarlo, sino cómo lo vivimos y desde allí traer las diferentes teorías que podamos usar para construir nuestro propio conocimiento histórico. Esta es una exigencia epistémica básica para deconstruir parámetros que determinan nuestros discursos y que, en realidad, sostiene prácticas conservadoras.

Cuando me paro frente a mis alumnos o mi comunidad diciendo que el otro es diferente, ¿qué quiere decir que me paro frente a la comunidad, los alumnos o la clase? Esto requiere de un re-ver, de lo contrario se convierte en una idea, no en una práctica que construye ideas. ¿Cómo vivimos esa práctica de pararnos frente a una comunidad?, ¿cómo vivimos la diferencia?, ¿cómo es nuestro discurso en relación con la práctica concreta?

Este modo más complejo de ir abriendo el concepto de relación, invita a la reflexión sobre otro término que configura el espacio relacional: la cosmovisión. ¿Por qué emerge este concepto?, en el proceso de enseñanza -aprendizaje, ¿en qué se vincula con lo "diferente"?, ¿cómo se expresaría la cosmovisión en la realidad concreta?, ¿cómo incide en la relación sujeto/sujeto? Esto es, en gran medida, lo interesante de trabajar con ámbitos de sentido: el proceso de traer a la conciencia los hábitos que adquirimos, los parámetros con los que construimos y naturalizamos el mundo y sus relaciones, sin darnos cuenta, sin registrarlos. Es aquí donde adquiere preponderancia, como exigencia epistémica y didáctica, la problematización como proceso de interpelación, de reflexividad y tensión existencial.

Regresando a la cuestión de la diferencia: cuando damos clases, ¿qué es para nosotros la diferencia?, ¿cómo la vemos?, ¿cómo se nos presenta? Pregunto esto aludiendo a la constatación empírica de que la preocupación permanente en los ámbitos de formación es el cómo "damos" el currículum y se cubren sin mediaciones posibles los tiempos programáticos, tiempos que suelen reemplazar a los tiempos subjetivos.

Nuevamente apelo a la necesidad de problematizar, de cuestionar, de preguntar/nos qué es para nosotros, desde nuestras práctica, la diferencia; en qué signos la ubicamos, dónde está, cómo nos vinculamos con lo diferente en esa práctica concreta y qué lugar ocupa la cosmovisión del mundo en esa relación. ¿Cuál es la cosmovisión dominante en nuestro ámbito de trabajo?

Siguiendo a Lander, Quijano y Lao,[9] entre otros, me atrevería a decir que en nuestros sistemas educativos la cosmovisión dominante es la de la colonialidad y las relaciones sociales de subordinación. Esto es síntoma de una sistemática mutilación del pensamiento histórico.

Cuando estamos enseñando, ¿usamos críticamente el concepto de cosmovisión?, ¿está presente?, ¿por qué no? La presencia o no de este concepto en las prácticas didácticas incide, en gran medida, en el desarrollo de la creatividad, de la imaginación. ¿Sobre qué cosas se desarrolla nuestro trabajo

---

[9] Edgardo Lander (compilador), *La colonialidad del saber*, op. cit.

cotidiano? Y en el caso de la interculturalidad, ¿por qué no asumir que queremos trabajar con el "otro", con el indígena que tiene un mundo diferente.

Esto lo digo porque la educación en la cultura, que es distinta a la educación civilizatoria, implica, como exigencia, la diferencia, que es una condición propia, constitutiva de la cultura. Si en el espacio de la educación en la cultura se busca la presencia del indígena —como sujeto con diferente lengua y cosmovisión del mundo— se deberían, por tanto, re-ver los programas de estudio y las organizaciones institucionales para que consideren esta diferencia. La cuestión es qué tanto pensamos a la educación desde y en la cultura. Esto implicaría trabajar con sujetos; no transmutarlos en objetos: una educación para el indígena, para el diferente; aquí se pone el acento en la diferencia en sí misma, haciendo invisible al sujeto portador de la diferencia, con lo cual se corre el riesgo de tematizar la diferencia, cosificarla, volverla objeto. Estamos aquí ante una contradicción que dio origen al propio sistema educativo: educar ha sido civilizar.

Lo anterior trae a colación otro tema sobre el que considero fundamental preguntarnos: la re-vuelta,[10] el retorno sobre sí,[11] es decir, la coherencia entre lo que decimos que hacemos y lo que realmente hacemos.

El sujeto y su subjetividad, ¿es un problema en el ámbito de la educación? ¿Qué es lo que realmente nos preocupa cuando vamos a enseñar? Nos preocupa, por ejemplo, ¿cómo opera el pensamiento del otro que se supone que es diferente?, ¿cómo opera el pensamiento de alguien que ha estado bajo amenaza estatal o socioeconómica durante ocho o diez años de su vida? En los espacios relacionales, ¿cuál es el eje del proceso entre sujetos que siempre son diferentes? En el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿cómo se compromete la diferencia racial, política además de la que trae la propia cultura?, ¿cómo opera el pensamiento en los niños y las niñas de Chiapas o Michoacán[12] o de la Ciudad de México?, ¿cómo opera el pensamiento de un

---

[10] Julia Kristeva, *Sentido y sin sentido de la revuelta. Literatura y psicoanálisis*, Eudeba, 1998.

[11] Jean Claude Filloux, *Intersubjetividad y formación*, Novedades Educativas, 1996, 1ª. edición.

[12] Estados de la República Mexicana.

indígena que va siendo transmutado históricamente? y ¿cómo operan en la escuela las representaciones parametrales en los maestros?

Es a partir de estas interrogantes que pregunto: ¿cómo asumir y operar la diferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar y no escolar concretos?, ¿qué es lo que se construye en esa relación? y cómo, si para nosotros, colocados en la postura epistémica y didáctica no parametral, el conocimiento es una relación.

La diferencia es una mediación didáctica que nos coloca ante la especificidad histórica de nuestro trabajo de enseñar, que no es excluyente de la teoría —como es excluyente, la más de las veces, la realidad de la teoría— sino que la usa críticamente como dispositivo para recrear conocimiento subjetivo y colectivo, con sentido histórico social.

La a-historización de los procesos de enseñanza, la anestesia y la alienación de la subjetividad —la mutilación del deseo— son problemas de todo el sistema educativo. Esto lo podemos ver con nuestros hijos y en cualquiera de los niveles de enseñanza; pero se vuelve aún más peligroso cuando estamos trabajando con diferencias marcadas histórica, social y políticamente. Trabajar, por ejemplo, en el barrio de Tepito en el Distrito Federal en México, una de las colonias más violentas de la ciudad, sin abordarlo desde el proceso de subjetividad y de relación con el mundo, es mutilar a los sujetos, quienes seguramente terminarán desertando de cualquier proceso escolar disciplinario —de cuerpo y mente—. Si estamos diciendo que el otro es diferente, debemos tener clara esa diferencia —no prejuiciosamente o con parámetros determinados por un cuerpo teórico disciplinar— y ver qué hacemos con esa diferencia real desde la relación como posibilidad de articulación de proyectos: ¿cuáles son los proyectos que podemos realizar con nuestros alumnos? ¿Cuáles son los sentidos y significados que la relación con el medio provoca en nosotros para poder construir conocimiento?, ¿cómo vamos a manejar esto en nuestra práctica profesional cotidiana?

Creo que estas cuestiones no son menores y habría que tenerlas presentes para trabajar conectados con nosotros mismos y nuestra realidad; de lo contrario, nos perdemos en la reivindicación o el existencialismo, lo que es un problema común en la educación con poblaciones difíciles: a veces concentramos la energía más en la reivindicación que en la construcción de un proyecto educativo. Pero ¿cuáles son las consecuencias de esto? A mi

entender, la confrontación, el antagonismo, el vaciamiento del proyecto que nos legitima para poder argumentar, para poder ganar espacio, pero sobre todo, para generar luchas de sentido de largo plazo, porque es la lucha cotidiana de los sujetos, la que hace la historia.

Es a partir de estas ideas que venimos trabajando que invito nuevamente a poner por delante el fenómeno social para desde ahí construir conocimiento, en vez de hacerlo desde los discursos hechos, ideologizados o teóricos que determinan formas de mirar y hacer en el mundo. En este sentido, es sustantivo vivir lo cotidiano desde una tensión existencial potenciadora, desde un esfuerzo permanente de conciencia de nosotros mismos; de lo contrario, vamos a caer en el romanticismo del diálogo. Si un niño maneja códigos de supervivencia y existencia, ¿por qué no utilizarlos para enseñarle historia, geografía y todo lo demás? Se trata, de alguna forma, de volver al fenómeno social, algo que la educación tradicional hace muy poco. Pero, ¿esto es responsabilidad solamente de quienes nos lo imponen o también de quienes lo asumimos? Es en relación con preguntas como estas que hablamos de tensión existencial, hablar de conciencia histórica y colocación, como exigencias de razonamiento y emocionalidad que nos permitan ubicarnos en un contexto real y asumir las dificultades de nivel micro y macrosocial como medios de conocimiento.

Retomaría aquí una práctica que por recurrente se vuelve sintomática. Es común encontrar en los discursos del sistema educativo que cuando se habla de un fenómeno, se habla desde afuera de él. Sin embargo, quienes hablan de este fenómeno son también parte de él, en nuestro caso, los indígenas quienes están dentro del mismo marco de significaciones hablan del problema como fuera de él. Esta contradicción de la doble pertenencia hace que, en esta lógica de la relación mediada por el poder dominante, pasemos de colonizantes a colonizados permanentes, a pesar de estar luchando por otro tipo de proyecto. Al no romper con la lógica dominante establecida comienzan a confundirse los sentidos, se pierde direccionalidad lo que dificulta y hasta bloquea la claridad de un proyecto de justicia social, de autonomía. Si por el contrario, la mediación es el conflicto propio de toda relación humana, éste dialectiza formas de relación posibles y se sale de la relación víctima/victimario.

Renovemos entonces este proyecto desde la tensión existencial propia: ¿qué nos pasa cuando nos paramos frente a la comunidad?, ¿qué nos pasa cuando vamos a dar clase y tenemos que pensar qué enseño hoy, a quién, cómo, para qué?, ¿cuál es el sentido de este enseñar?

Capítulo 2

SUJETO, REALIDAD, IDENTIDAD: DESAFÍOS DE CONOCIMIENTO

1. Algunas consideraciones previas

Este segundo capítulo gira alrededor de dos aspectos centrales. El primero hace referencia a la presencia de los sujetos como portadores de la experiencia de haber transitado un espacio de reflexión previo y la vivencia que esa experiencia compartida pudo haber generado al regresar cada uno de ellos a sus espacios laborales o bien a sus comunidades. Esta experiencia de reflexión con otros, ¿en qué "afectó" o no el estar en otros ámbitos de exigencia de acción? Y, segundo lugar ¿qué nuevas problematizaciones surgen, emergen y tensionan este nuevo re-encuentro de trabajo acerca de repensar el concepto de interculturalidad y su proyección social en nuestras realidades?

En este sentido, no sólo se continuó el proceso reflexivo iniciado y de reconocimiento y construcción de conocimiento en relación con la cuestión de la interculturalidad, sino que se amplió en una perspectiva más compleja, en términos de construcción de conocimiento: el de la sistematización.

Se abordan dos aspectos de este problema: a) el de la sistematización de experiencias en la práctica social y b) el de la metodología de la investigación crítica como posibilidad de identificar problemas sociales e ir más allá de un planteamiento hipotético deductivo.

Lo anterior trajo al debate parámetros fuertemente polémicos y fuertemente instituidos en el ámbito de formación —escolar y no escolar— como lo es el de la relación teoría práctica, el lugar de la hipótesis, la valoración

congruente del sujeto, los fenómenos sociales y su diferencia con temas y/o síntomas sociales, entre otros.

Por otra parte, se profundiza en la dinámica grupal y su significación en términos de construcción colectiva e intersubjetiva, con todo lo que ello implica. Esta resolución didáctica —la de círculos de reflexión— en tanto procesual y dialógica, entiende que cada encuentro es dispositivo para un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje, y de redescubrimiento de los otros a través de la producción de conocimiento Esta modalidad responde a dos condiciones. La primera, de orden epistémico, la otra de orden metodológico y didáctico. Se asume que el conocimiento es una construcción subjetiva e intersubjetiva que, como tal, deviene de la experiencia y es desde ésta que se recrea en niveles de complejidad creciente. Esto implica que al repensar la experiencia con cada vez más instrumentos metodológicos, se van desarrollando formas de razonamiento con mayores niveles de abstracción.[1]

Por último, cabe comentar que en cuanto a la dinámica grupal en la que se organizaron los círculos de reflexión que permitieron la elaboración de este texto, los participantes del seminario taller decidieron hacer una modificación a la configuración de los mismos. En una primera instancia —de un día de trabajo— se organizan respetando una cierta pertenencia étnica. En los días restantes se decidió trabajar en conjunto; esto, desde luego, propició un rico proceso de recolocación de estos participantes en un espacio simbólico y físico propio que dio una cierta cohesión a ideas y tensiones en relación con las prácticas particulares frente al proceso de enseñanza y aprendizaje vivido colectivamente.

[1] Lo que hace la conformación y promoción de las formas superiores de pensamiento desde una perspectiva constructiva y contextual dialéctica. Para abordar esta temática en particular, puede consultarse L.S. Vigotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, 1979, así como D. Anzieu; G. Haag *Los continentes del Pensamiento*, Ediciones de la Flor, Argentina, 1998.

El grupo de indígenas participantes del Encuentro comparten las reflexiones y conversaciones que se desarrollan a continuación.[2]

2. Nuestras voces, nuestras expectativas

Participante

En este Encuentro estábamos pensando en la importancia de que como indígenas dijéramos qué es lo que visualizamos como perspectiva para los grupos étnicos, en este contexto en el que estamos inmersos; en fin, algunas cuestiones que pudiéramos ver, y buscar la manera de articularlas en esta concepción de interculturalidad y la forma en que se está asumiendo.

Seguimos con el mismo problema, no se visualiza la diferencia con claridad, no es privativo para nosotros los indígenas, esto es mucho más saludable que lo escuchen también los no indígenas. Habría que pensar en una conceptualización de quién es indígena, ¿qué es ser indígena?, ¿por qué los indígenas no siempre tenemos la posibilidad ni la oportunidad de expresar lo que sentimos en eventos donde no están solamente los indígenas?, ¿por qué el discurso de los mestizos siempre es el que se impone?

Los indígenas siempre nos queremos medir con los parámetros con los que se miden los mestizos. Nosotros no estamos yendo a fondo para reconocernos como indígenas. ¿Qué sabemos los indígenas como indígenas y no como indígenas barnizados al estilo mestizo? Por qué, necesariamente, ellos nos llevan la delantera por haber tenido más oportunidades. Es cierto que en cuestión de conciencia y compromiso somos sujetos históricos; pero podemos verlo desde este otro ángulo, ¿quiénes somos? Esto también lo han expresado otros compañeros, sobre todo los tojolabales: el indígena no nace, se hace.

---

[2] Los tojolabales forman parte de los grupos mayences. Se llaman a sí mismos tojolwinik'otik, "hombres legítimos o verdaderos". Son conocidos por el nombre del idioma que hablan: tojolabal, que viene de las raíces tojol: "legítimo" y ab'al: "palabra". Habitan en el estado de Chiapas, principalmente en el municipio de Las Margaritas, aunque existen importantes núcleos poblacionales en los de Altamirano, Comitán, Independencia y La Trinitaria.

¿Por qué?, porque hay indígenas que están desgastados, que actúan en contra de su mismo grupo, que están practicando costumbres no indígenas. Ellos pueden decir que son indígenas, pero en su práctica están reflejando algo que contrarresta las luchas indígenas. ¿Cuál es en este momento la perspectiva histórica de los indígenas en México, en América Latina, en el mundo?

Hay compañeros que son funcionarios de educación indígena a nivel estatal, y necesariamente su actuación tiene que impregnar su conducta política; otros son luchadores sociales que están participando en lo educativo, pero que están asumiendo también otras prácticas, otras visiones. Posiblemente, en algún momento haya discrepancias en cuanto a la práctica, sin embargo, en esencia, podemos coincidir, si es que visualizamos qué es el ser indígena y hacia dónde va la perspectiva indígena, o quizá, ya no existe perspectiva indígena.

Participante
Los maestros de educación indígena de Michoacán estamos con la idea de ir consolidando lo que estamos manejando como conceptos, estamos en esa etapa de transición a la concreción. Pero creemos necesario lograr también un impacto para que la otra parte nos escuche, que sepa que existimos, que a pesar de que ha habido tanto tiempo de rezago social con respecto a este tema, este es el momento. Pensamos que la política institucional está cambiando, pero el cambio no ha sido gratuito: está sucediendo gracias a que ha habido organización de comunidades, de profesores que han sido pioneros de la educación indígena —que es totalmente diferente a hablar de educación indigenista—. Tenemos que empezar a ver la educación no solamente como transmisión de información, porque la educación indígena —la Dirección de Educación Indígena así lo ha manejado y nosotros así lo entendemos— es una política de valores. La expectativa que tengo en momentos como estos de encuentro productivo es escuchar las experiencias de muchos de nosotros para llevarlas y compartirlas con los compañeros; porque no se trata nada más de oír y manejar conceptos. Además es necesario encontrar la forma de contribuir a lo que se persigue de manera fundamental, por ejemplo, el rescate o la conservación de nuestra lengua, costumbres, tradiciones. Todo esto sumado al hecho de que es vital conocer

lo que sucede en el contexto nacional o incluso mundial, porque los indígenas ya no queremos vivir rezagados o ubicados en otro lugar: queremos la integración, lo que implica que se respeten nuestros valores, costumbres, tradiciones. En ese sentido, creo que hay coincidencia a nivel nacional, y de manera más concreta en Michoacán con los purépechas, los nahuas de la Costa, los mazahuas y los otomíes de la región de Zitácuaro.[3]

Participante

Yo también diría que me escuchen los no indígenas para que se den cuenta de lo que pienso, de lo que siento.

Los huicholes estamos preocupados por lo que sucede en mi región en cuanto a la interculturalidad; más aún ahora; por eso se construyó nuestra escuela secundaria Wixarika, queremos promover en nuestros jóvenes la interculturalidad. En este cambio de gobierno nos sentimos presionados porque la escuela secundaria *Tatutsi Maxakwaxi*[4] que tenemos, en dos ocasiones, se ha intentado oficializarla. El gobierno sabe que es una escuela incorporada, trabajamos puros *wixarikas*,[5] sabe lo que hacemos; allí estamos preparando para conservar nuestra cultura, para fortalecerla, nos queremos integrar, educar, pero conservando nuestra cultura, que nos respeten. Con los cambios en educación sentimos más presión: hubo una asamblea en la comunidad de San Miguel Huixtita donde los inspectores nos explicaron que los maestros ya tenemos menos oportunidad de participar desde nuestra cultura, desde lo nuestro porque hay exigencias normativas que tenemos que cumplir, entonces: ¿qué es interculturalidad?, ¿cómo se consideran las diferencias?

Participante

Vengo de Guerrero,[6] y estoy vinculado a un departamento de Educación del Estado. Es interesante el trabajo que se ha estado desarrollando en ese

---

[3] Grupos indígenas del estado de Michoacán, México.

[4] Centro Educativo Huichol.

[5] Pueblos indígenas en México, Los wixarikas o huicholes viven en la Sierra Madre Occidental de México, principalmente en los estados de Nayarit y Jalisco.

[6] Estado de la República Mexicana ubicado en las costas del Pacífico.

espacio, aún aterrizan en pocas ocasiones con los docentes, sin embargo, es un trabajo que permite ir acumulando nuevas experiencias con respecto a la educación intercultural.

Me interesa que dialoguemos en esta forma como lo estamos haciendo, porque es conveniente ponernos de acuerdo en algunos conceptos que, tal vez, los concebimos de manera diferente; esto nos puede ocasionar algunas disyuntivas en nuestros espacios de acción, de trabajo. ¿Qué es lo que queremos?

Desde el punto de vista indígena si utilizamos el término "incorporar" habría que preguntarnos: ¿para qué nos incorporamos?, ¿a quién y por qué? Porque incorporarnos significa precisamente que estamos desechando, obviando, haciendo a un lado nuestros propios valores.

Tampoco estaríamos de acuerdo con la idea de que lo que queremos es que nos respeten, no. ¿Qué hay más allá del respeto?

Uno de los puntos generales que me interesó fue este diálogo interno, para que cuando estemos con nuestras comunidades utilicemos algunos conceptos más definidos. Quizá algunos de nosotros ya no valoramos nuestra cultura ni nuestros valores, aprovechamos los valores de la otra cultura, ¿estamos realmente en una integración?, yo creo que es cierto que no podemos unificar el discurso, pero sí podemos utilizar varios discursos que son parte de la vida social.

El producto del trabajo de la primera sesión provocó cambios —no al cien por ciento—, quizá personalmente me causó problemas con los compañeros del equipo el utilizar los conceptos que aquí trabajamos, hubo fuga de ideas, no había comprensión y teníamos que dialogar, pero creo que este es el propósito del seminario: problematizar para construir conocimiento.

Participante

Trabajo en el Ministerio de Educación Extraescolar de Guatemala, básicamente cubrimos la educación indígena y mestiza, pero más que nada la educación extraescolar. Atendemos a una parte importante de la población.

Nosotros como indígenas debemos identificarnos ante los demás en cuanto a quiénes somos, cuál es nuestra responsabilidad y qué queremos,

para lograr que nos respeten y así no digamos ya que los indígenas somos menores que ellos. Se han realizado distintos esfuerzos. Desde 1982 se creó la educación bilingüe para niños escolarizados, en 1992 se creó la alfabetización bilingüe y en 2000 la educación extraescolar comenzó a sensibilizar y divulgar la importancia de la multiculturalidad e interculturalidad del país; estas acciones nos permiten, como indígenas, poder dar a conocer a los demás que nosotros sí ubicamos el espacio y tenemos la inteligencia de actuar para obtener la reconstrucción de nuestra actuación como pueblo.

Tenemos un espacio en donde el actual gobierno nos permite, de alguna manera, movernos en su política de actuación en la equidad, la interculturalidad, la sostenibilidad, la democracia y la modernización. Se está tratando de ver de qué manera podemos aprovechar estas ideas, pues en anteriores ocasiones no se nos había tomado en cuenta —siempre hemos sido excluidos del sistema de desarrollo social—. Sin embargo, hoy no tenemos la suficiente fuerza como para poder intervenir y aprovecharla. Los indígenas debemos estar conscientes de que nuestra obligación es entender y reconstruir para la nueva generación, lo cual se perdió anteriormente cuando nos quitaron el valor, el poder como personas —hace 500 años—. No nos lo quitaron en su totalidad, pero sí nos afectó en nuestro desarrollo: nuestros antepasados fueron asustados en cuanto a la práctica de sus sabidurías. Lo que ahora queremos es ganar el espacio necesario y aprender a aprovecharlo mejor para el beneficio del país, y que este espacio nos permita facilitar la formación intelectual para el futuro, y lograr una nación integral, es decir, en la que no haya discriminación —tampoco decir que el mestizo es menos—. Deberíamos construir una estructura de igualdad de oportunidades y, para lograr esto hay que mantener la identidad como pueblo. Nosotros tenemos muchos conocimientos prácticos, especialmente la cultura maya.

Me siento contento de estar aquí compartiendo esta experiencia, porque pareciera que estamos solos cuando nos encontramos en nuestro pueblo; pero con esta socialización, con este compartir de experiencias, nos sentimos animados a elevar nuestras ideas sobre qué queremos hacer, cómo lo vamos a hacer y quiénes van a intervenir.

A partir del año 2000 hay un espacio en la política del gobierno actual que explicita la interculturalidad. Es en este sentido que debemos poner atención, practicar, ver de qué manera desarrollar esta interculturalidad. Anteriormente no era así, los indígenas podíamos presentarnos con un programa de educación bilingüe intercultural y no teníamos apoyo, ni espacio, ahora deberíamos aprovechar mejor este espacio para formar a las futuras generaciones, porque sí somos excluidos. Es como si fuéramos un país que está conformado sólo por mestizos: porque el sistema educativo se basa sólo en el castellano, como por ejemplo, el tratamiento legal de la población indígena. No hay conciencia de que cada pueblo, cada comunidad tiene otro idioma diferente. La palabra interculturalidad nos indica que puede abrirse un espacio de reconocimiento y que debemos ver de qué manera aprovecharlo para formar a nuestros hermanos, para que si cambia el gobierno actual en cuanto a que ya no va a pensar en nada de interculturalidad, estaremos ya formados para poder tener voz, para decir que somos indígenas, con una cultura diferente a la occidental, y por lo tanto, como tales queremos participar. Porque una de las cosas que nos afecta a los indígenas es la falta de participación: tenemos miedo de hacerlo y nos preocupamos de no hacerlo para no cometer errores. Esa es la concepción que los mayas venimos practicando, porque desde un principio nos asustaron diciéndonos que no valemos nada y siempre esperamos la participación del mestizo. Sería importante, políticamente hablando, aprovechar el espacio para formarnos y concientizar a la población de que somos un pueblo con valor y una cultura con más potencia, y así participar en cualquier ámbito social en nuestro país.

Participante

Trabajo en una asociación de estudios de desarrollo rural en el estado de Puebla en México. Me dedico a trabajar con un grupo de mujeres apoyando proyectos de mejoramiento de la calidad de vida.

Al regresar a mi comunidad, luego del seminario anterior, me pregunté cómo estaba funcionando con ellas dentro del grupo, siendo yo indígena. Al platicar con las mujeres, emergieron muchas cuestiones y otra vez surgieron más preguntas. Por ejemplo, les pregunté cómo se sentían siendo indígenas

e intercambiando experiencias con los maestros mestizos que las capacitan. Respondieron que “ellos cambian las cosas” por ejemplo, la lengua, —y esto es para que no sean discriminadas— o la forma de vestir. Y no es que se apenen de ser indígenas, pero sí se sienten discriminadas. Ellas preguntaron cómo podían hacer, siendo indígenas, para que respeten su cultura sin que nos digan que somos menos.

En la asociación tuvimos otro taller sobre interculturalidad con los compañeros que trabajamos ahí como alumnos, y se ve mucho la diferencia. Ellos tienen otra idea porque su familia les dice que tienen que estudiar y que no deben hablar ya sus lenguas porque van a ser discriminados.

Participante

Soy mestizo, y comparto varias cosas con ustedes: por ejemplo, la idea de que lo que se requiere es incorporar la visión étnica, pero a la cultura de la sociedad mestiza y a la del Estado; porque ustedes tienen resuelto el problema de su identidad, los que tenemos problema somos los que estamos del otro lado. Me ha tocado ver en Guerrero que es muy difícil que los propios indígenas se sienten a la mesa y puedan ver las diferencias que existen entre ellos, para construir desde esas diferencias proyectos propios. Esto lo he visto en el ámbito educativo, no sé qué ocurra con las demás sociedades indígenas. Creo que sí era necesario este espacio, porque también se trata de reconocer los espacios y asumirlos como propios. He trabajado casi 24 años con profesores indígenas del nivel básico hasta el superior y me ha tocado ver que, a veces, es más difícil que los indígenas se pongan de acuerdo entre ellos mismos que los mestizos —es la experiencia que viví ahí, no digo que así sea en general—.

Por otra parte, hay un eje que nos unifica: dicen que hay dos formas de crear conciencia política, una es por el hambre y otra es por la educación. Creo que todo proyecto educativo es un proyecto político, que la interculturalidad está atravesada por la política, la ciencia, la educación y también por la religión; son ámbitos desde los cuales se puede trabajar la pedagogía de la diferencia.

Participante

Creo que es importante recuperar lo que expresa el compañero. Venimos de un sistema educativo tradicional, estamos condicionados por la visión y la política de un estado monolingüe, monoétnico; nuestros referentes entonces son esos. Según la información y la formación que hemos tenido nos expresamos o tratamos de reflejar, y en la medida en que tenemos mayor ilustración y escolaridad queremos exhibir esa parte que hemos recogido de la cultura occidental. Esto no es malo, porque en todo caso es un arma para tratar de medirnos ante cualquier ser humano de que somos capaces de entender y hacer las cosas igual que cualquiera, pero esta práctica no debe conllevar el deterioro de la identidad, de la autenticidad de ese ser indígena.

Por lo general, las políticas llevadas a cabo en el medio indígena no han hecho otra cosa más que implantar la ideología del Estado. El indigenismo jamás se preocupó por dignificar, desarrollar, difundir y compartir para todos los mexicanos lo indígena; el indigenismo trató de incorporar, de asimilar.

¿Dónde queda lo indígena? Los indígenas, no alcanzamos a entender lo propio, cada quien lo asume según como lo ha entendido; pero tal vez no como lo practica y el aterrizaje es precisamente en la práctica, pues es ahí donde se cristaliza lo que estamos pensando, lo que nos convence. La conciencia se adquiere en situaciones vitales como el hambre, pero también por convicciones en cuestión de solidaridad hacia una lucha que nos convenza, que nos permita compartir una meta, un objetivo concreto. En ese sentido, el indigenismo cayó por su propio peso, pero lo ha evidenciado más el movimiento zapatista de 1994. Antes, en México y en otros contextos, no se pensaba en los indígenas o se pensaba en ellos en términos paternalistas, asistencialistas, despectivos y peyorativos. Es hasta que surge el movimiento de dignificación y lucha social y política, que todo el mundo empieza a revisarse a sí mismo y a descubrir que lo indígena es valioso, que no puede ser excluido en el desarrollo del país.

Los mexicanos todavía no alcanzamos a entender, y no me refiero sólo a los indígenas, puesto que este asunto es de todos los mexicanos. Los indígenas tenemos que ser más conscientes de esto, defender lo propio, no a partir de los libros ni de los discursos, sino de nuestras raíces profundas;

pero, ¿cuáles son esas raíces profundas?, ¿cuáles son esos usos y costumbres cuando la cultura es dinámica? Quisiera recordarles lo que dijo la comandante Esther cuando habló sobre los usos y costumbres: dijo "nada es estático, no se trata de que si por años se hace lo mismo, esas prácticas se vuelvan *costumbres*, ya sean propias o impuestas". A la mujer indígena, por ejemplo, se le ha tenido marginada, oprimida y eso no quiere decir que esto se tenga que aceptar sólo porque se identifica como una práctica indígena. Todo esto se tiene que analizar, revisar, para modificarlo. Lo importante es que en este momento estamos viviendo otra etapa histórica, en que la figura de los derechos humanos es un elemento central en esta visión; no los derechos humanos al estilo del liberalismo, sino los derechos colectivos: no me refiero al derecho individual, sino a los derechos humanos colectivos. Esto es lo que todavía no ha cuajado, no solamente en México, sino también a nivel mundial. Tenemos que ir aprovechando la información que podamos agenciarnos para interpretar mejor nuestra propia identidad, nuestras prácticas, nuestro propio ser de indígenas.

Es un aprendizaje constante que no solamente está en los libros, en los maestros, en el sentido tradicional, sino en los mayores, en las personas que viven en la comunidad. Muchos de nosotros ya no somos tan representantes de nuestra comunidad porque salimos hace mucho tiempo; nos hemos dedicado a estudiar, a investigar y a escribir sobre lo que dicen de nosotros los libros, somos una especie de repetidores. De todo eso tenemos que despojarnos para tratar de aproximarnos a lo auténtico como indígenas, como seres humanos con características específicas definidas. Esto es lo que creo que nos cuesta trabajo, porque generalmente muchos de los indígenas adoptamos la práctica de los mestizos y por ahí nos vamos. Llevamos en los pies todo lo que encontramos de lo indígena y no es eso lo que queremos.

En un curso que impartí, pregunté a los participantes sobre qué sabemos los indígenas de lo indígena: tardamos mucho para ir ubicándonos como indígenas porque, en primer lugar, había que hablar en náhuatl; algunos empezaron a decir "según tal autor...", ¡no!, les dije; olvidemos que tenemos un título, un posgrado, —eso de alguna manera está bien porque nos sirve de elemento de negociación con los otros—, pero ahora ubiquémonos como

indígenas: ¿tenemos libros, escritos, que nos puedan apoyar?, porque lo que ustedes están diciendo lo dicen los libros de antropología, de sociología, etc., pero como indígenas ¿qué sabemos?, ¿qué queremos decir?

Comenzaron a reconocer que sabemos música, danza, herbolaria, cuestiones terapéuticas y alimenticias, etc., y de toda la relación que hicimos llegamos como a cuarenta cosas muy importantes que se pudieron haber derivado en toda una tesis profesional. Esto nos da la idea de que tenemos que aterrizar, mirarnos, para que a partir de ahí veamos cuánto de indígena llevamos todavía. Tal vez nos queda de indígena el simple discurso, y claro que convencemos a cualquier mestizo, porque ellos son hábiles en el discurso, o a otros indígenas que también están en la misma línea y aplauden: "qué bonito habla fulano de tal, vamos a postularlo para que ocupe un cargo dentro de la estructura", pero ¿dónde queda lo indígena?

Participante

Pienso que los criterios que maneja el INEGI[7] para ubicar quiénes somos indígenas y quiénes no, los tendríamos que construir nosotros de acuerdo con cómo vivimos, cómo nos relacionamos, cómo nos identificamos. No tiene tanta importancia cómo nos vestimos o cómo aparentamos ser, sino más bien lo interno. Eso es lo que nos identifica como indígenas y no indígenas; por ejemplo, la cuestión de la tenencia comunal de la tierra, la organización interna que se da en las comunidades en cuanto al derecho de uso de la tierra, etc. Hay muchas comunidades en donde ya no se habla el idioma autóctono, ya no se usa el traje regional y han sido devastadas; sin embargo, se siguen identificando como comunidades indígenas, ¿por qué? No sé si habría que profundizar en esta cuestión para demostrarles a los no indígenas que efectivamente somos indígenas, o más bien demostrarnos y reconocernos a nosotros mismos que realmente lo somos y estamos en esa lucha interminable por el respeto y la reivindicación de los derechos como pueblo.

Hay muchas cosas que nos unen y nos separan, sobre todo los medios de comunicación que nos van acarreando cuestiones culturales de otros

[7] Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática de México.

espacios, de otros niveles y, queramos o no, están también incursionando dentro de nuestra sociedad.

Lo indígena está presente desde hace más de 509 años. La invasión europea no pudo terminar con nosotros: cortaron nuestras ramas, frutos, hojas, tallos, pero las raíces no. La prueba es que estamos aquí, no nos queda más que unir los esfuerzos en esta conquista por convertirnos en un pueblo autónomo, libre, que decida su propio rumbo de vida.

Participante

Indudablemente, estamos en un proceso de apropiación de conceptos —como la cuestión intercultural— y creo que todavía nos falta repensar/nos más, por eso tampoco podría decir que hay que rechazar lo teórico o a los teóricos, más bien diría que tenemos que valernos de las teorías, experiencias e investigaciones para ubicarlos en nuestro contexto. ¿Qué de lo teórico?, ¿qué me están diciendo los libros, las fuentes, las investigaciones, las personas?, ¿es viable o aplicable en mi comunidad o contexto en el que me estoy desarrollando?

Tenemos que aprovechar estos espacios de reflexión. Entendemos que es saludable que hablemos como indígenas, pero hacemos hincapié, con mucho énfasis, en que nos escuche el otro; ¿por qué? porque entendemos que es la otra parte la que tiene que reconocer que existimos. Pero no alcanza con decir "aquí estamos"; tenemos que seguir haciendo, en nuestro campo, algo por nuestras comunidades. Por ejemplo, en el enfoque que da la Dirección General de Educación Indígena (DGI) a la cuestión intercultural, se dice que más que un problema de instrucción, es de valores. ¿Cuáles son los valores más importantes de los indígenas? Por ejemplo, ¿los de respeto a nuestras organizaciones, de que la gente con experiencia es la que nos guía en las comunidades, es decir, a nuestras costumbres, a nuestras organizaciones tradicionales? Ese es el respeto que pedimos y, esto, tiene que ver también con lo político y lo económico, además de lo cultural. Es algo que de alguna manera se expresa en todos los niveles de la realidad.

Tampoco iremos a los extremos en usos y costumbres: por supuesto, hay aspectos que tenemos que ir mejorando. No queremos mantener tradiciones que nos afectan, como el alcoholismo que no es sólo entre los indí-

genas un problema sino también a nivel nacional. Esa costumbre está muy arraigada en nuestras comunidades y no queremos seguir sosteniéndola.

Reconozco que nos falta saber más sobre interculturalidad, habría que pedirles a las instituciones y a las organizaciones que generen más espacios de pensamiento, de reflexión acerca de esta cuestión. Qué bueno que la DGI ha cambiado su visión,[8] su política educativa: ahora se pretende que nosotros, con todas las deficiencias que tengamos o lo poco o mucho que sepamos, vayamos construyendo ese nuevo modelo, sin imposición.

Este es un momento determinante para todos los profesores que tenemos la responsabilidad de sistematizar los procesos educativos en la educación formal; decimos que no es lo único, sabemos que la sociedad misma enseña mucho más. En este espacio educativo, nosotros, los de educación indígena, tenemos que hacer algo y aprovechar la coyuntura política. Si no lo hacemos, creo que las mismas comunidades nos van a cuestionar. Tenemos que asumir la responsabilidad de ir a las acciones, porque el discurso se oye bien, pero lo más difícil es la práctica.

Participante

En cuanto a los elementos de la cultura, debemos tomarlos en cuenta para poder dar mayor realce a la importancia de cada comunidad, porque tenemos que valorar desde las raíces cómo está conformada la comunidad, y, esto sería posible solamente a través de la participación de los ancianos. Hay que buscar a los líderes comunitarios para que participen también en el proceso educativo, porque si la formulación de un diseño se piensa desde un escritorio en solitario, lo más probable es que no llevaría un contenido que responda a las necesidades y características de la población. Aunque se requiere un gran esfuerzo, no es imposible. Es necesario tomar en cuenta los elementos culturales con los que está conformada la población para que desde ahí nazca —o renazca— el valor que va a tener cada ser humano.

Esto lo digo porque hemos tenido ya experiencias en este campo: los especialistas diseñan proyectos de educación bilingüe, pero la población no

[8] Sexenio del presidente Vicente Fox Quezada, 2000-2006.

los acepta porque tomaron en cuenta elementos que no están reconocidos en la comunidad. La tarea es investigar, descubrir quiénes son, cuáles son los elementos importantes que forman la comunidad desde el punto de vista de los ancianos. Así, podríamos facilitar y elevar la lealtad de la población, el pensamiento de que ellos estarán coincidiendo en los contenidos y objetivos. Nosotros tenemos una gran tarea como educadores, una gran responsabilidad; es el momento trascendental de ponernos de acuerdo y descubrir de qué manera podemos atender mejor a la población, de acuerdo con sus características, en su contexto cultural y comunitario.

Participante

Recuerdo que en el pueblo al que pertenezco, ubicado en el municipio de Mexquitic[9] cuando yo estaba chico, mi papá me llevó con él a vender ganado a la gente del lugar; ellos pensaron que teníamos mucho dinero. Platicando con un viejito mestizo, me dijo que nosotros, los indígenas, siempre seremos indígenas, aunque tengamos mucho dinero o los mejores estudios, aunque dejemos la lengua, el vestido, etc., dijo: "Nunca te vas a igualar a nosotros."

Sin embargo, a mí me enseñaron que no nos toca a nosotros maltratar a los no indígenas, así como ellos lo hicieron con nosotros; luego, después de algún tiempo, a esa gente de la que estoy hablando, cuando llegaban a mi casa, mis papás les daban alojamiento. Me di cuenta de que el trato hacia nosotros no era igual. Tenía razón el viejito: a nosotros nos mandaron a dormir en donde había montones de tazoles para los animales o a veces nada más afuera del corral.

Los profesores somos culpables también de toda esta situación. Por ejemplo, en las comunidades indígenas estamos esclavizados al alcoholismo; en mi pueblo, San Miguel Huixtita, tengo muchos años luchando contra el alcoholismo y lo que me duele es que los mismos compañeros —profesores, enfermeros— son los que llevan el problema porque tienen tiendas y venden cerveza, tequila; no les importa venderles a los menores de

[9] El municipio se encuentra localizado en la zona centro del estado de San Luis Potosí en México, al oeste del estado de Zacatecas.

edad, aunque esté prohibido ante la ley. A veces nosotros decimos que hay que pensar, hacer y caminar como mestizo; yo digo que también estamos aprendiendo cosas negativas. Los profesionistas somos los que tenemos que mejorar, porque si bien es cierto que aunque nos pintemos, nos pongamos la etiqueta que nos pongamos, lo indígena nunca nos lo vamos a quitar. Debemos estar preparados y conscientes para poder diferenciar y aprender lo bueno de la cultura no indígena.

Participante
¿Por qué pedimos que nos respeten los no indígenas? Desde el enfoque que pretendemos darle a la educación en este aspecto, estamos intentando lograr más bien cambios tanto en la conducta de ellos como en la nuestra. Pedimos que ellos nos respeten, pero también sabemos que nosotros debemos aprender a respetar su cultura; esto permitirá que avancemos en un ambiente de respeto mutuo entre los diferentes grupos sociales, lo que creo persigue la interculturalidad. Por eso el enfoque intercultural a la educación debería de ser común a todo el Sistema Educativo Nacional, no solamente para la educación indígena. Con esto se superaría lo que dice el compañero, porque es cierto que esta discriminación se da precisamente debido al comportamiento de la gente mestiza. No hemos logrado sensibilizarlos, convencerlos de que todos somos iguales: con una cultura diferente; pero que, finalmente, todos, en nuestro caso, somos mexicanos y que el respeto recíproco nos llevaría a una convivencia pacífica.

Participante
Es cierto que concebimos la educación intercultural como la mejor manera de lograr esa capacidad de vivir y convivir con todos, así como para poder asumir también las mismas funciones que desarrollan los mestizos. Esas acciones nos van a permitir llegar a este nuevo enfoque propuesto. Es cierto que lo intercultural, como educación, no es exclusivo de las comunidades indígenas. Sin embargo, al menos en México, la educación intercultural es sólo para los pueblos indígenas y no está incluida la otra población; aquí sí es conveniente la propuesta de un proyecto educativo intercultural para todo el país, porque entiendo que en lo intercultural hay también gente no

indígena que trabaja en comunidades indígenas. A nivel macro tenemos en México personas extranjeras, que hablan su propio idioma y tienen que ser atendidos. No es posible continuar con esa concepción específica de la educación, esto tiene que cambiar si realmente se desea una educación para la convivencia y el respeto a las diferentes identidades.

Participante

Desde las reflexiones coincidimos que en el impacto de la conquista se enfrentan dos proyectos, dos visiones del mundo: un proyecto de los conquistadores, hegemónico, avasallador, que trató de acabar con todo lo que se ponía de obstáculo para lograr sus propósitos y el de los conquistados que han venido manejando implícitamente su propio proyecto. Por eso es que estamos sobreviviendo. En esta confrontación de los dos proyectos, los indígenas hemos ocupado diferentes roles, en donde algunas veces nos han utilizado o hemos sido siempre instrumentos para el propio sistema, para el proyecto hegemónico. No somos tan conscientes de este rol, en la década de 1970, algunos compañeros de mi generación empezamos a analizar este escenario, esta situación; veíamos algunas alternativas: creamos algunas organizaciones que pretendían ser independientes, pero el Estado está siempre al acecho de ver qué puede obstaculizar. Estas organizaciones tuvieron una vida corta, pues más adelante los compañeros que más participaban en ellas fueron coptados por el mismo Estado o los partidos políticos; es muy tentador para un líder mejorar él, su familia y su grupo social. Vimos que estas luchas políticas, cuando no tienen una verdadera autonomía, una fuerza propia y recursos propios, siempre salimos perdiendo en las negociaciones.

A finales de la misma década de 1970, justamente, lo que se venía proponiendo a nivel político se tradujo en propuestas más académicas. Pensamos que tal vez las nuevas generaciones de indígenas podrían tener una formación más sólida desde el punto de vista académico, de tal manera que ellos podrían contribuir a potenciar a sus pueblos. Hubo la primera generación de etnolingüistas de 53 compañeros que terminaron sus estudios. Después egresó la segunda generación, a principios de 1980. Paralelamente algunos de ellos estudiaron en El Liceo, que luego fue el SIS, se recibieron como universitarios, licenciados en Ciencias Sociales. Posteriormente en la Universidad

Pedagógica Nacional se formaron licenciados y algunos posgraduados con la misma expectativa de que tal vez políticamente podríamos ocupar espacios.

Sin embargo, esta expectativa de que formados a nivel universitario podríamos hacer algo como unidad, de tener una mayor presencia frente al Estado, a la estructura, hizo darnos cuenta de que estamos cada vez más diluidos. Podríamos preguntarnos: ¿para qué y a quién le sirve este esfuerzo de formación?

Indudablemente a nivel individual el licenciado, el posgraduado, tiene tal vez mejores percepciones económicas y sociales, pero a mi modo de ver está mucho más enajenado, porque realmente no nos forman como sujetos para participar colectivamente con nuestros pueblos, sino más bien nos forman para que ayudemos al Estado para que sirvamos de cuña; como dice el dicho "para que la cuña apriete debe ser del mismo palo". Entonces, a mayor ilustración de las nuevas generaciones indias, mayores posibilidades de implantación de los propósitos del Estado. Esto me molesta y es mi problema, porque he sido una especie de actor partícipe en todo este proceso, he hecho todo el esfuerzo por tratar de defender mis convicciones, mi línea de pensamiento, mi práctica, pero uno sólo no puede componer el mundo, lo que me queda de satisfacción es que he tratado de ser congruente con lo que pienso y hago.

¿Qué propongo?: trabajar una propuesta de un proyecto educativo propio, que potencie y dignifique a las comunidades, a los pueblos y grupos étnicos, de tal manera que realmente se pueda incidir en las decisiones. Esto es muy difícil si no se tiene la fuerza, la participación y el trabajo de todos. Porque en primer término tenemos que analizar nuestra propia conciencia y práctica como profesionistas indígenas; porque a veces somos el verdadero obstáculo, somos como un sector intermediario, no para potenciar a sujetos individuales y colectivos que son nuestros congéneres, sino para ver cómo nos incrustamos en el sistema y ayudar consciente e inconscientemente al mismo. En este sentido, lo que primero tendríamos que ver cuál es nuestro papel, si realmente es histórico como sujetos indígenas o sólo cumplimos con un papel mediatizador.

Si he de trabajar con la gente y mis compañeros, debo estar alerta de si estoy condicionando las conciencias o potenciando posibilidades para el

dar o darse cuenta de la realidad, pero eso sólo es posible si trabajamos en el mismo sentido, es decir, si hay una horizontalidad en la construcción colectiva de ese proyecto educativo. Siento que este es el reto. ¿Cómo va a ser esa propuesta?, una propuesta de conjunto que aglutine a los sujetos capaces de construir proyectos comunes.

Participante
Como síntesis de este grupo de trabajo quisiera plantear lo siguiente:

- La exigencia de que nos escuchen. Esta es una problemática indígena porque hay una gran ignorancia por parte de la sociedad mestiza de esta población y su realidad.
- El reconocimiento de los derechos de los pueblos indios pasa por el territorio y la educación.
- Entre los indígenas hay muchas cosas que nos unen y otras que nos hacen diferentes, ¿cómo construir la interculturalidad en la diversidad?
- Es necesario definir al indígena en el contexto actual, es decir, qué significa ahora ser indígena.
- La educación intercultural no debe ser sólo para los indígenas, sino para todos y en todas las modalidades educativas.
- Los indígenas no podemos seguir discutiendo nuestros problemas desde los mismos enfoques que los mestizos.
- Los indígenas tenemos que encontrar la manera de reflexionar sobre nosotros mismos que, al mismo tiempo que nos permita preservar lo propio, no nos lleve a autoaislamientos o fundamentalismos.
- Los indígenas necesitamos encontrar el equilibrio entre la defensa de lo propio y la búsqueda de espacios para ser escuchados.
- La reivindicación de las tradiciones y costumbres no es una posición conservadora, porque se hace desde una exigencia de cambio: se trata de que se nos reconozcan, justamente, para re-significarlas.
- Los indígenas no podemos ser excluidos del desarrollo del país.
- La defensa del indígena tiene que partir de las raíces más profundas que le dan identidad.
- Los indígenas tenemos que plantearnos una cuestión central: ¿qué tanto sabemos de nosotros mismos?

2.1. A modo de reflexión. Estela Quintar

Podríamos retomar para repensar/nos la pregunta: ¿dónde están las dificultades? Pareciera que estos comentarios son portadores de un problema central: "el conocimiento".

El deseo de saber —de sí y de los otros— es la fuerza de la búsqueda, de la indagación y la posibilidad de construir conocimiento (como articulación compleja de sentidos y significados en el mundo simbólico) que, como hemos venido afirmando, no es lo mismo que manejar y manipular información.

Si hay deseos de saber y construir conocimiento, una exigencia de razonamiento básica es cuestionar/se, preguntar/se acerca de ese algo o alguien del cual se desea saber. Así, el otro deja de ser un extranjero, un extraño y pasa a ser parte de mi mundo de vida, de mi mundo simbólico, de mi deseo de saber como posibilidad incluyente. Este proceso que hacemos cotidianamente en el devenir del vivir, paradójicamente cambia en los procesos educativos —escolares o no escolares—. El otro se transforma en exterioridad[10] y como tal no lo considero sujeto en relación con conocimiento, lo considero bárbaro a civilizar, a colonizar. Este es el sustrato de la educación formalizada, sin dimensión pedagógica.

La dimensión social de lo pedagógico hace referencia a la memoria y el olvido, a los procesos históricos, humanos y sociales que constituyen la vida que da identidad cultural y de género. Esto lo tenían claro nuestros ancestros. La dimensión pedagógica sostiene y sostuvo múltiples modos de cohesión y conformación de lo comunitario, de lo social y de un modo de ser en el mundo. Luego, con la modernidad, se vuelve "ciencia" de "origen griego" y se olvidan sus aspectos constitutivos, lo que le da sentido: sujeto, realidad, historicidad, es decir, cultura y se le traduce en un cuerpo de ideas que conduce a la cultura, al modo de la "paideia" que excluye a bárbaros, esclavos y mujeres y que a-historiza y formaliza en la civilización una dimensión profundamente humana, que estructura identitariamente a

---

[10] Un tratamiento de este tema de la exclusión y la totalidad es abordado originalmente por Dussel Enrique en: *Filosofía de la liberación*, EDICOL, México 1977, y *Filosofía de la liberación latinoamericana,* Bogotá, Nueva América, 1979.

los pueblos. El otro como exterioridad convoca al pre-juicio y al juicio desde la referencia propia, es decir, no se abre al conocimiento.

Desde lo que postulamos, lo que se ve como dado, esconde muchas realidades y el desafío es develarlas, deconstruyendo lo que se expone como realidad naturalizada para ver qué hay detrás de lo que se muestra reconstruyendo nuevos sentidos y significados. Esto implica un mayor movimiento, más complejo, de las exigencias de razonamiento. La información se reduce a la explicación; la construcción de lo posible desafía el pensamiento y la realidad, así el conocimiento es una producción significada en recortes de realidad que historizan no sólo al sujeto que conoce, sino también a lo que conoce.

El sujeto cognoscente se sitúa, así, en relación con conocimiento y se abre a múltiples interrogantes en el deseo de saber del otro y de lo otro. Antes de prejuzgar desde los marcos de referencia construidos, se dispone en actitud de apertura y escucha a lo que el otro dice de sí, en todos sus lenguajes, aun desde el silencio, pasando por su corporeidad, por su gestualidad, etc., dejándose "afectar" por ese otro y su contexto.

Una cuestión para preguntarnos es qué pasa a través de los procesos de escolarización, y educativos en general con la curiosidad. Es muy probable que nos encontremos ante un escenario doloroso de mutilación de esta aptitud que abre a la búsqueda. Muchas veces, y bajo una lógica de enseñanza y aprendizaje colonizante —en tanto se imponen visiones y versiones de mundo a través de la memorización que imprime información como veraz—, se va corroyendo esta capacidad innata que nos hace profundamente humanos y libres en tanto nos conecta con el deseo de saber de sí y del mundo. La capacidad de curiosidad es la posibilidad de crear y desarrollar la imaginación, de ir más allá del "supuesto" de verdad explicativa de lo real.

Por lo general, en el ámbito escolar o en el de las ONG[11] dedicadas a la educación, es tan fuerte la prescripción —dada como información curricular o como versiones de mundo— que, bajo buenas intenciones civilizatorias, negamos permanentemente al sujeto portador de su cultura, incapacitándolo para transformarla desde "su" decisión y autonomía.

---

[11] Organizaciones no gubernamentales.

¿Para quién o quiénes era un problema el indígena? Y hoy por hoy, ¿para quién lo sigue siendo?, ¿por qué es ahora un problema la interculturalidad en América Latina?, ¿por qué ahora si esta realidad opresiva ha existido y sigue existiendo desde hace más de 500 años?

Este ejercicio de reflexión que venimos haciendo, que por otro lado creo magnífico, afecta mi vivencia y me lleva nuevamente a preguntar: ¿hasta dónde prescribimos problemas en nuestro trabajo de formación?

En lo que vengo diciendo quedan explícitas dos tendencias epistémicas y didácticas que configuran distintos paradigmas: el explicativo y el de la crítica.[12]

La crítica implica distanciamiento del fenómeno para interrogarse sobre él y comprenderlo, aprehenderlo; y es, en este proceso de apropiación, que se gesta y se genera el proceso mismo de la acción transformadora. Y esto nos obliga a mirar, a escuchar y sobre todo "sospechar"[13] —como diría Sigmund Freud— de nuestros propios esquemas de creencias y acción. Este es el trabajo permanente de hacer con-ciencia, es decir, conocimiento historizado.

En este sentido, la crítica, como modo de razonamiento, implica problematización. No siempre la problematización se formaliza como pregunta y/o interrogante, sino que más bien da cuenta de una forma de conocer, de abrir

[12] Una conceptualización que creo clara a este respecto es la de José Pablo Feinmann en *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política*, Ed. Ariel, 1998, "el concepto de crítica implica la noción de *distanciamiento*, El hombre debe distanciarse del orden de lo dado para poder establecer su libre juicio crítico sobre él... La crítica es, siempre, una ruptura con el orden de lo dado... La crítica conduce a la praxis. Hay que distanciarse de lo fáctico para poder criticarlo, y esta crítica implica el desenmascaramiento de relaciones sociales de injusticia... *La crítica* es, así, el supuesto de toda praxis de transformación. *Porque la crítica es la conciencia de la opresión*". "(p. 14, Ariel, 1998).

Estas temáticas —de lo explicativo y lo crítico como aprehensión— están tratadas con solvencia en los capítulos IV y V, pp. 145 y 183, respectivamente, en *Horizontes de la Razón I*, de Hugo Zemelman, Anthropos, 1992.

También los desarrolla Henry Giroux en: *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI Editores, 1992, primera parte, pp. 26 a la 149.

[13] Foucault, Michel, *Hacia una política de la interpretación de Freud, Marx y Nietzsche*, El Cielo por Asalto, Argentina, 2000.

el fenómeno en su multidimensionalidad, dejando paso al deseo de conocer. Para esto es necesario un sujeto con-movido con el otro y con lo otro, con el mundo de vida que trae.

Un ejemplo de esto podría ser el tratamiento que a veces se da al tema de género. Para muchas mujeres citadinas, ladinas y/o mestizas y profesionales, la cuestión de la reivindicación de lo femenino es una determinación histórica que tiñe cada vez más la mirada sobre el mundo de las relaciones sociales. Esta determinación devenida en condición se vuelve confusa para muchos de quienes participamos de esta postura como parte de la crítica social.[14] Determinadas prácticas dogmáticas de esta postura suelen trasladar parámetros teórico metodológicos o simplemente culturales, sin mediaciones históricas. Se hacen afirmaciones, comparaciones y/o analogías poco serias y respetuosas de la mujer indígena que se "pretende" liberar. A veces trasladamos nuestras propias confusiones referenciales de reivindicación a las mujeres indígenas, concretando intervenciones desde fuertes sesgos "moralizantes" o "políticamente" o "éticamente" correctos.

Lo importante aquí es generar los espacios suficientemente reflexivos para que las propias mujeres indígenas vayan rearticulando sus sentidos y significados. Ahí tendríamos que detenernos en las mediaciones culturales que nos permitan acercarnos al otro (u otra) estableciendo relaciones de conocimiento, incluyentes como es la cultura y no civilizatoria y excluyentes de lo que considero incorrecto. En otras palabras, no es lo mismo potenciar al sujeto para que desde su conciencia histórica construya su realidad, que "enseñarle" en el sentido de lo que, a su vez, me enseñaron como correcto y verdadero.

[14] Quiero dejar sentado que este no es un juicio negativo ni al movimiento feminista ni mucho menos a los movimientos —intelectuales y sociales— vinculados al género; sí estoy describiendo cuestiones de fácil constatación empírica donde se hace un uso a-crítico de la teoría y se trasladan a-históricamente sistemas de ideas o creencias más allá de los sujetos concretos. Lo que cuestiono son las posturas epistémicas, teóricas y/o metodológicas lineales y causales que se transmiten y transfieren mecánicamente, sin mediaciones históricas que le den sentido al colectivo —otras u otros—. Muy por el contrario, destaco a teóricas y militantes del género como Celia Amorós (española); Patricia Ravelo (mexicana); la recientemente fallecida Graciela Hierro (mexicana), así como a Judith Butler (estadounidense), entre otras.

Una vez más sostengo que no se puede reducir a otro los esquemas propios. Si la realidad me muestra esquemas que considero de subordinación, metodológicamente —y desde esta propuesta epistémico didáctica[15]— transformo estos esquemas en dispositivos de interrogación, más que de determinación; es decir, no supongo que si no habla es porque está dominada (causa- efecto), porque a lo mejor sucede otra cosa; si una mujer no habla puede ser que tenga miedo, pero también pueden pasarle otras cosas por ejemplo, que esté disfónica, que no tenga ganas de hablar o esté usando el silencio como modo de resistencia, o de manipulación. En fin, lo que quisiera señalar es que la cuestión es más compleja de lo que la vemos y, en ese sentido, ubicar y ubicarnos históricamente como sujetos en relación con conocimiento, es fundamental. Más aún si hablamos de potenciación del sujeto desde una perspectiva crítica.

La crítica conlleva a una exigencia de articulación del razonamiento que interrogue a las diferentes dimensiones de la realidad de lo que creo que es un problema en su contexto. Esto no está presente sólo para efectos de procesos de investigación sistemáticos, sino que tiene presencia en toda situación donde esté presente la intención de promover conocimiento, de sí y del mundo —escolar o no escolar—; me refiero específicamente a todo proceso de enseñanza y aprendizaje sistemático. En este sentido, uno enseña de la misma manera que investiga, en tanto tiene una misma colocación, una misma postura epistémica; es esta postura la que orienta la acción de investigar o de enseñar. Lo que cambia es lo que se construye como conocimiento y el sentido de esa construcción. En esta perspectiva, tanto en el proceso de investigación como en el de enseñanza, nosotros consideramos como angular al sujeto histórico y sus propias significaciones de mundo, y es desde allí, desde estas relaciones de complejidad, que se promueve el ejercicio de problematización.

[15] Me refiero tanto a la epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial de Hugo Zemelman como a la didáctica no parametral, propuesta teórica y metodológica de enseñanza y aprendizaje que se sostiene en esta postura epistémica.

Participante

Estoy completamente de acuerdo contigo, sin embargo, en las comunidades indígenas, y conociendo el trabajo de algunas ONG, la propia proyección está vinculada con algo real: se ven a mujeres golpeadas, hay violencia, esto es algo real y concreto; esto causa un enorme conflicto frente al cual no podemos dejar de decir "hay que hacer algo". No podemos aceptar una mujer golpeada, eso es una injusticia, así empiezo a interpretar lo real, desde lo que estoy viendo y estoy convencida de que tengo que hacer algo.

Estela Quintar

Lo importante de esta intervención es el poder con-moverse frente a la realidad, a lo que ocurre y dejarse impregnar para poder actuar, es fundamental para ser un trabajador de la cultura. El asunto es *qué hacer.*

Quisiera volver a traer aquí lo que he dado en llamar el triángulo relacional: ética, con-pasión y responsabilidad. Esos conceptos estructurantes del triángulo relacional, son las coordenadas que permiten, en mi opinión, colocarnos en la relación sujeto/sujeto, desde una perspectiva de inclusión del otro; el otro que si lo asumo como tal, siempre altera, conmueve mi estar siendo sujeto en una matriz emocional, histórica y social. Es esta *conmoción* la que genera acción. Aquí está lo interesante de este desafío. ¿Cómo acciono?, ¿desde dónde?, ¿desde mis referentes histórico-sociales o desde mi articulación a ese otro diferente?, ¿qué busco?, ¿cambiar la conducta o la conciencia de esa conducta?, ¿reparar mi propia historia?, ¿cuál es el sentido de la intervención como trabajador de la cultura?

La "compasión" es una energía amorosa que invade afectando al sujeto; un afecto que implica conocimiento de sí y del otro, de lo contrario, puede ser alienación. La compasión está gestada por el conocimiento del otro lo que implica responsabilidad, es decir, hacerme cargo de lo que conozco y lo que quiero saber —"asumirse los fuegos" como diría E. Galeano[16]— y viceversa. Es decir, al reconocerme en estas posibilidades, las reconozco en el otro.

---

[16] Galeano, Eduardo, *El libro de los abrazos*, Siglo XXI de España Editores, S.A., 1989, reedición, 2003.

Este proceso de re-conocimiento es el que instala la necesidad radical de reconstruir sentidos y significados, que incluyan a los sujetos de la relación, desde lo que son y sienten, en la exigencia de búsqueda de sentidos, produciendo transformaciones micrológicas, pero poderosas.

En este proceso relacional adquiere relevancia un concepto tan complejo como el de la ética, entendida como la capacidad de elegir, de optar.

La ética, como opción implica actos de conciencia —de conocimiento— más complejos. Es desde allí donde entendemos que debemos actuar con la intención de promover y provocar elecciones con sentido. En esta perspectiva, la problematización, como método, es algo más que interrogaciones, es saber interrogar con sentido crítico, provocar el distanciamiento de sí y de la situación para volver a ella desde otras miradas posibles. Esto hacía Freire en su trabajo amoroso de enseñar el mundo: Promover y posibilitar el darse cuenta de los múltiples rostros de la subordinación. Este es un trabajo de profundo respeto por el otro, de juzgar menos y comprender más para ver cómo contribuir a configurar procesos de darse y dar cuenta qué es lo que permite transformar los mundos simbólicos y materiales, desde los sujetos que construyen su propia realidad.

Participante

Ese es el problema, porque muchas veces las mismas mujeres han naturalizado ese discurso —"por algo me han golpeado"— y se sienten culpables; entonces, ¿cómo podemos romper estos parámetros?

Estela Quintar

Esta es una excelente pregunta. Abrámosla a otras interrogantes, ¿quién "rompe" parámetros?, ¿el trabajador social que interviene o el sujeto portador del parámetro de subalternidad?; ¿un parámetro puede romperse "indicativamente" o "explicativamente" o deben suceder otros procesos en quien es portador de los parámetros que deseamos modificar?; ¿transformamos parámetros o contribuimos a transformar sujetos que modifican sus parámetros? Estas preguntas son indudablemente las que tensionan nuestro quehacer como trabajadores de la cultura, como trabajadores sociales.

Desde nuestra perspectiva epistémica y didáctica, y en congruencia con lo que venimos planteando, las rupturas de parámetros no se realizan desde fuera del sujeto, con propuestas de trabajo centradas en la "información" o en las normas, o con una propuesta de trabajo explicativa o directiva, valórica o moralizante. En nuestra opinión, la ruptura de parámetros inerciales se rompen desde un proceso de potenciación del sujeto, promoviendo que el sujeto se "dé cuenta" y se abra a nuevas alternativas, desde procesos de reflexividad, de volver sobre sí, y desde la conciencia de sí, generar otras posibilidades de sentido. Uno de los problemas que trae este proceso es la ansiedad, la impaciencia, que tensionan al promotor, al trabajador social. Los tiempos subjetivos del darse cuenta no tienen que ver con los tiempos programáticos. El tiempo que le lleva a una mujer golpeada darse cuenta que no es natural que la golpeen es un tiempo subjetivo, un tiempo con especificidad histórica. Se puede contribuir a ese proceso, pero es el proceso de la propia mujer el que hace a la construcción de nuevos sentidos. A algunas mujeres puede llevarles más tiempo desnaturalizar su situación existencial; a otras menos, pero desde mi necesidad particular no puedo alterar "su" tiempo; sin embargo, no es menor hacer todo lo que esté a nuestro alcance para contribuir a este proceso, más que modificando conductas, tratando de promover la comprensión de la situación y sus complejidades.

Aquí se pone en juego, en gran medida, el narcisismo del que está conduciendo, del maestro o del promotor. Narcisismo en el sentido de autorreferencia, de proyección de sí y de mis deseos en el otro. En el ámbito de la formación, es asumir, con criterio de realidad, un aspecto determinante en la relación sujeto/sujeto: el otro no depende de mí, no puedo controlarlo porque no es mío, es otro, es otra experiencia vital que lo hace diferente a mí; es aceptar que no depende todo de uno, y en este sentido hablamos de una relación de conocimientos. La relación implica intersubjetividad, dejar un espacio donde la relación se haga proyecto. No puedo desde mi deseo —por más buena intención que tenga— transformarle la realidad al otro, es el otro el que tiene que decidir transformarse, por eso el proceso es de problematización en términos de promover y provocar estados de darse cuenta, de con-ciencia, de preguntarle al sujeto en relación con el problema, hasta que el sujeto pueda tolerar este darse cuenta.

En esto hay que asumir también los propios límites. Todos/as hemos vivido situaciones de golpear o de ser golpeados física o simbólicamente, en nuestra familia, en nuestro trabajo, en las relaciones de amistad, es algo que todos conocemos de alguna manera, hasta que asumamos que nos dieron un golpe o que dimos el golpe, porque yo pregunto, ¿no es golpear a alguien no escucharlo, no reconocerlo, o sacarle provecho?, ¿no es golpear a alguien saliendo a defenderlo quitándole la palabra?; de alguna manera es decirle, "como tú no eres capaz yo salgo en tu nombre", y eso es parte de un proceso de colonización brutal que refuerza un supuesto de incapacidad del otro, evitando que el otro no pueda con su dolor y tenga que salir a decir "no quiero más". Como decía Luisa Calcumil —indígena mapuche de Argentina— "si quieren ayudarme sáquenme la mano de encima" (no me ayudes tanto que no me dejas ser).

Indudablemente, es difícil voltear la mirada para desear saber del otro y no para instruir al otro; y claro que primero tiene que visualizarse el síntoma, tal y como vienen planteándolo algunos de ustedes.

3. Identidad, conocimiento y construcción de problemas como fenómenos sociales

Este apartado está constituido por las voces, diálogos y conversaciones que se continuaron dando, luego de la intervención anterior. Este Círculo se ha caracterizado, en su conformación, por un buen número de integrantes vinculados a la academia y el trabajo con grupos indígenas, en organizaciones sociales; también se incorporan a este Círculo trabajadores de la cultura cuya actividad está más centrada en las comunidades indígenas.

Esta configuración grupal le ha dado al diálogo intersubjetivo una fluidez interesante, en tanto que permitió tratar temas de interés conceptual con prácticas que reflejan los modos de operar estas conceptualizaciones. Este Círculo tiene entonces una configuración más amplia: entre indígenas, mestizos y/o ladinos.

El ordenamiento de estos diálogos ha mantenido el orden de la fluidez del espacio conversacional del Círculo, pero se han ido marcando puntos de referencia articuladora que dan pie a los subtítulos de este apartado.

3.1. Identidad: un problema de pertenencia, de modo de mirar el mundo y de construir conocimiento

Coordinador[17]

Quisiera encuadrar la propuesta de trabajo en el Círculo de Reflexión. Como dispositivo de trabajo colectivo, tomamos como punto de partida el recordar y reconstruir qué fue lo que nos dejó el primero de estos encuentros/taller.[18] ¿Qué experiencias nos marcó en ese espacio compartido?, ¿cómo regresamos a nuestras comunidades, a nuestros espacios de trabajo?; ¿qué fue lo que nos hizo reflexionar sobre nuestra práctica y nuestra manera de ubicar problemas y resolverlos, y por qué?

En el periodo transcurrido entre aquel primer encuentro y el de hoy, la fluidez y la sistematización de la comunicación fue discontinua, razón por la cual se hace más valioso aún recuperar esas vivencias.

Algunos de ustedes comentaban que, en un primer momento, la confrontación fue dura, como de quiebre, seguida de incertidumbre. La intención, ahora, es poder recuperar los problemas que construimos y ver si, efectivamente, se ha dado un cambio en nuestra manera de ver, y cómo se ha reflejado éste en la práctica. Reconstruiremos los mismos problemas, junto con otros nuevos que aparezcan, para trabajarlos hoy aquí.

---

[17] Este grupo de trabajo fue coordinado por Alejandro Díaz Bueno, licenciado en Historia y Doctorante de El Colegio de México, así como integrante del equipo responsable de trabajo que llevó adelante esta experiencia de formación.

[18] Círculo de Reflexión 1, fecha de realización: 25 a 28 de abril de 2001 en CREFAL/ Pátzcuaro, Michoacán.

Participante

Quisiera sumarme al Círculo de reflexión comentándoles que me desarrollo como responsable del proyecto "Organización de Mujeres Indígenas", desde el cual intentamos proveer algunas herramientas sobre derechos de la mujer a través de proyectos productivos que contribuyan, entre otras cosas, a fortalecer la capacidad de organización y a potenciar el liderazgo.

Trabajamos con mujeres indígenas campesinas de la Sierra Huasteca Potosina.[19] Desde mi práctica tengo muchas dudas en cuanto a poder diferenciar qué es indígena y qué no lo es: a las compañeras que hablan náhuatl pero ya no usan la indumentaria tradicional, las considero indígenas; a las que no hablan náhuatl ni utilizan la indumentaria tradicional, las califico como mestizas. Pero, no me queda claro si lo que define la calidad de indígena es sólo el idioma o va más allá, ni hasta qué punto ellas así lo entiendan y asuman —o cómo lo entiendan—; no sé hasta qué punto pueda hacer un aporte significativo a esta discusión.

En general, asumirse como indígena implica aún sentirse inferior. En Xilitla, el municipio en el que trabajo, hay un racismo muy marcado; por ejemplo, una de las razones por las cuales la gente ya no viste de manera tradicional es que, hace unos 50 años, por decreto, lo tenían prohibido porque "se veían mal"; se veían como indios.

Participante

En el espacio en el que trabajo nos dedicamos al desarrollo integral, organizados por áreas: producción de medio ambiente, organización, bienestar, familiar y economía; esta última es la que coordino actualmente. Estamos impulsando iniciativas empresariales que generen ingresos a la gente de la comunidad —una experiencia parecida a los bancos comunitarios—. Se suma a estas actividades un programa de capacitación empresarial para quienes ya han establecido sus pequeñas iniciativas, donde se les instruye sobre cuestiones administrativas, de organización y de contabilidad, de innovación tecnológica. Estamos intentando consolidar un área de comerciali-

[19] La Huasteca Potosina, una de las cuatro zonas que conforman el estado de San Luis Potosí, en la República Mexicana, está enclavada en medio de la Sierra Madre.

zación y, de verdad, que el encuentro anterior me dejó lleno de inquietudes acerca de lo que hacemos y cómo lo hacemos. Es como hacer conciencia del hacer que, a veces, se vuelve rutina.

Participante

¿Cuál es el problema? Tenía la sensación de que no habíamos formulado uno, pero luego fui comprendiendo que en realidad se había construido un sentido para visualizar un problema. Específicamente, en relación con la interculturalidad se formularon preguntas sugeridas: ¿cómo se ve y se vive la interculturalidad en mi espacio laboral?, ¿cómo se trabaja?, ¿cómo se aborda dentro de mi institución?, ¿dentro de lo que hago?, ¿normativamente?, ¿por qué hay que trabajarlo?; en fin, me problematizó el no saber qué se está haciendo realmente cuando se habla de interculturalidad.

Esto incidió en una iniciativa que deseo impulsar. Quisiera realizar un proyecto de alfabetización intercultural bilingüe: ¿cómo se formula?, ¿cómo se va concretando en estrategias específicas que retomen este enfoque?

A veces, en nuestros documentos —digo nuestros porque es todo un equipo— se ha planteado este problema y, generalmente, se maneja como una reivindicación desde nosotros —no indígenas— hacia ellos (indígenas), desde la buena intención, pero que no incluye a los compañeros para los que estamos trabajando en el proceso.

Y así fueron surgiendo otras preguntas que fueron resonando en mí y en este tiempo: interculturalidad ¿para qué?, ¿desde dónde?, ¿desde la institución o desde los compañeros indígenas? Quizá seguimos trabajando desde otro lugar que no es el de las comunidades, donde además, la mayoría de los compañeros a los que nosotros denominamos indígenas no se reconocen como tales, sino como miembros de un grupo activo (mujeres, hombres, jóvenes, niños); y de repente se encuentran con que son indígenas y tienen que asumirse como tales, se tienen que identificar cuando se relacionan con otros sujetos, reconocer de antemano que hay diferencias en esas conceptualizaciones —indígena-mestizo—: ¿para qué hacemos esa diferenciación?, ¿existe realmente algo para diferenciar?

Se han estado haciendo una serie de reflexiones desde la educación ¿para qué?, ¿desde quién?, ¿qué actores?, ¿cómo asumimos nuestra actuación desde

el espacio de trabajo en el que estamos? En cuanto a nuestra intervención en las comunidades, ¿qué nos toca hacer?, ¿qué a las comunidades?, ¿cómo intervienen las ONG?, ¿cómo interviene esta metodología y en qué momentos?, ¿cómo se incorporan proyectos productivos que le den sentido y continuidad a la educación? Si bien es cierto que antes del seminario ya me había estado haciendo preguntas como éstas, este espacio las resignificó y detonó otras: ¿qué tipo de construcción estamos haciendo?, ¿estamos repitiendo, o implementando desde una reflexión contextualizada nuevas alternativas?, ¿cómo podríamos construir un conocimiento que surja no sólo desde la institución intercultural bilingüe?, ¿cómo le decimos ahora?, ¿cómo sumar las expectativas educativas del conjunto?

¿Cómo manejamos entonces esto de la interculturalidad?, ¿cómo le vamos a dar forma en estrategias metodológicas?, ¿cómo vamos a hacer para incorporar a los compañeros?, ¿cuál va a ser su participación? Hemos estado tratando de crear una metodología de alfabetización que incorpore lo que ya está hecho: libros de alfabetización que vemos limitados —porque se trabaja únicamente el código (las letras)—, cuando la alfabetización se considera un proceso permanente que no está determinado por el código únicamente, sino que se va construyendo cotidianamente, a medida que se van conociendo nuevas palabras y aprendiendo cómo usarlas dentro de una estructura escrita. La alfabetización es, precisamente, poner nuestros pensamientos, sentimientos, ideas, protestas, etc., por escrito, utilizar la lengua escrita para expresarnos; ese es nuestro planteamiento de alfabetización: que la gente incorpore la escritura en usos y funciones sociales cotidianas.

Esto tiene que ver con los derechos de los grupos indígenas a ser tratados con equidad: los códigos de comunicación están en español, los espacios están restringidos, la lengua indígena sólo es usada oralmente.

Las regiones con diversidad cultural deberían ser bilingües o multilingües según la región: si conviven en un espacio tzotziles, tzeltales, tojolabales,[20] etc., conviviendo en un espacio, esa zona es multicultural, por lo tanto diversa lingüísticamente; pero constitucionalmente la lengua oficial es

[20] Pueblos indígenas de México. Los tojolabales habitan en el estado de Chiapas; los tzotziles se localizan en los Altos de Chiapas; los tzetzales, son grupos mayas en Chiapas.

el español, las lenguas indígenas no han llegado a un nivel de oficialización tal que estén incorporadas a todos los espacios de la vida social y productiva de las comunidades.

Coordinador

Hablabas del uso de las herramientas escritas en el mundo de los compañeros indígenas: ¿qué han pensado?, ¿en qué sentido ha ido la reflexión?, ¿se acuerdan del debate de los sujetos?, ¿quién decide la pertinencia de que los indígenas necesiten lo escrito para su trabajo, su desarrollo, su cotidianidad? ¿Este es un problema de adaptación?, ¿de asimilación?, ¿o es un problema de decisión, de elección? ¿Y quiénes elegirían?, ¿cómo han trabajado esto?

3.2. La lengua, una cuestión de identidad

Participante

Desde las políticas culturales bilingües se intenta alfabetizar a las comunidades en su lengua materna indígena, aunque ahora los grupos indígenas asumen también como lengua materna el español, lo que no quiere decir que dejan de ser indígenas ni de tener patrones culturales diferentes, sino que la cultura está permeando su forma de ser, de pensar, de resolver las cosas.

Constitucionalmente todos tenemos que alfabetizarnos en lengua castellana: es uno de nuestros derechos dentro de nuestras garantías constitucionales; sin embargo, no ha habido una definición clara de los grupos indígenas al respecto, y mucho menos se les ha consultado si quieren alfabetizarse, o cómo quieren alfabetizarse, qué es lo que quieren aprender, qué proyecto tienen, hacia dónde quieren dirigirse.

Participante

Han habido algunos avances. Se generan por ejemplo algunas políticas educativas a iniciativa de instituciones como la UPN[21] y el INEA[22] que, hace aproxi-

[21] Universidad Pedagógica Nacional de México.
[22] Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

madamente cinco años, decidieron encontrarse con el CEAAL[23] y promover este planteamiento de los proyectos indígenas del INEA sobre la lengua materna, que han sido un ejemplo latinoamericano en alfabetización desde la perspectiva intercultural. Otro aporte importante ha sido la propuesta del modelo de educación indígena de Michoacán. Es una experiencia interesante aunque hay que decir que esta comunidad purépecha cuenta con etnolingüistas y también tiene etnohistoriadores. La etnia purépecha es una de las más profesionalizadas del país.

Creo que un proyecto sustantivo para las etnias, en el marco de nuestra sociedad nacional, es afirmar los valores de la propia cultura; la lengua es un reducto muy importante de la cultura. Si reconocemos que los valores son los elementos fundantes de un grupo culturalmente diferenciado, entonces todos los materiales educativos que se realicen en lengua escrita son un avance en la perspectiva de la interculturalidad; pero, para esto tiene que haber un nivel de participación real de los grupos, de autogestión, en un marco de contradicciones sociales, educativas y de todo tipo.

Participante

No hace mucho, participé en un foro sobre interculturalidad que se llamaba: “Los retos de la interculturalidad en Chiapas,[24] fue un foro en el que se compartieron diferentes experiencias de educación que intentaban “hacer” la interculturalidad.

A partir de entonces me surgieron muchas dudas. De repente me sentí como juez de los proyectos y pensé que “debería haber un termómetro para medir en dónde se está viviendo la interculturalidad y en dónde no”. Luego, en la experiencia concreta, en el trabajo con educadores indígenas, me di cuenta que la reflexión es muy distinta si se hace desde el indígena o no indígena, o como asesor o consultor. Para los indígenas la interculturalidad es muy simple, porque se trata de algo que han vivido durante años. Por ejemplo, hace como un año estuvimos armando con los compañeros la misión, los objetivos del proyecto de educación y se nombró una comisión para que

[23] Consejo de Educación de Adultos en América Latina.

[24] Estado de la República Mexicana, cuna del EZLN, movimiento zapatista.

se hiciera la traducción al tzeltal; fue un trabajo muy interesante porque ellos hicieron toda la traducción, pero al llegar a las fechas fue complicadísimo, tardaron un día entero con la numeración vigesimal.

Coordinador

¿El problema está en la participación? o ¿hay algo más detrás de esta acción? Quizá no se trata únicamente de la traducción, sino de cómo se problematiza esa traducción. Por ejemplo, existe una academia de la lengua purépecha, de producción propia, en la que los mismos purépechas están participando, pero ¿hacia dónde va todo ese trabajo?, ¿qué se busca?, ¿cuál es el sentido que le dan *ellos* a ese trabajo? Sería importante detenernos en este punto. Si nosotros decimos que es importante alfabetizar, que es un proceso continuo, entonces, sería una exigencia reflexionar sobre cuál es el papel que juega lo escrito, lo gráfico, y cuál es el sentido que tiene para los indígenas; porque, ¿será el mismo sentido que tiene para nosotros, en nuestra cotidianidad, el escribir?, ¿por qué utilizan o no el sistema vigesimal?; ¿es un problema, imposición o de opción consciente? Porque, quizá en algunos casos puede realmente resultarles más práctico. Entonces tal vez el problema tiene más que ver con *el sentido de la participación de los sujetos* y el proyecto, con lo que subyace detrás de éste.

Participante

Partimos de un contexto histórico de hegemonía, de dominación. Por ejemplo, la educación para adultos tiene un carácter compensatorio frente a esa exclusión sistemática por la que son afectados muchos sectores populares que no tienen acceso a la educación. Hace 10 u 11 años en la Conferencia Mundial de Educación se hablaba de una educación para todos y se acuñó el concepto de *necesidades básicas de aprendizaje*, que son las que se derivan de un contexto en el cual la caracterización de los sujetos nos sugiere rescatar, reafirmar y potenciar los elementos de la propia cultura para encontrar una respuesta contra ese marco de dominación o de hegemonía en el que se han visto envueltos, en este caso, los grupos indígenas.

3.3. La interculturalidad como fenómenos social. Un objeto de conocimiento a ser reconstruido

Coordinador

Es interesante lo que comenta el compañero. Deja entrever un problema de colocación epistémica de base. Da la impresión de que las necesidades educativas, así planteadas, vuelven siempre al mismo lugar: considerar a la gente como objetos portadores de necesidades; sin embargo, desde este concepto subyace un sentido de negación: no son los propios sujetos los que están expresando sus necesidades, sino que se parte de una declaración —totalmente extemporánea además— que dice que los sujetos tienen determinadas necesidades educativas sin haber transitado por un proceso real en el cual sean los propios sujetos quienes las construyan, las expliciten y las demanden como tales.

Participante

En el caso concreto de nuestra experiencia, un referente importante han sido los movimientos sociales. Si vemos los movimientos por la tierra, los movimientos de género, de derechos humanos, de acción ciudadana para la vida democrática, de educación para la paz, para la vida, etc., vemos que estos movimientos sociales tienen también una dimensión educativa; no sólo se lucha por la tierra, también se lucha por elementos culturales que refuerzan la identidad. Yo hablaría de síntesis cultural, en términos de buscar una síntesis entre un conocimiento tradicional, ancestral, popular y ambiental, con un conocimiento que se fragua en el ámbito de la racionalidad científica.

Participante

No estoy de acuerdo. Me parece que el INEA, de manera objetiva, evaluó precisamente que los proyectos indígenas aún no tienen efecto con todos los libros y avances que puedan tener. Está comprobado que los métodos que se están aplicando no reflejan los beneficios que se esperaban, porque no están ligados a los usos y costumbres de los indígenas; en definitiva, no consideran las expectativas y funciones que ellos mismos les

quieran dar a la lengua escrita, y no le encuentran uso ni función social porque no están insertos dentro de este mundo nacional: y siguen siendo segregados. De esto puedo dar muchísimos ejemplos. Nosotros estamos trabajando en 16 estados y atendemos 34 lenguas incluidas variantes o dialectos.[25] Para que una lengua (discursiva y escrita) se constituya como lengua de cohesión nacional, necesita dominación, ideologización, etc.; las lenguas como tales tienen las funciones de comunicar, de identificación con un grupo; la función ideológica está dada en el sentido de pertenencia que otorga esa lengua legitimada. En realidad cuando hablamos de lenguas hegemónicas hablamos de *diasistemas lingüísticos*; es posible reconocer el español que hablan en España, en Guerrero, en Chihuahua, porque hay diasistemas: dos sistemas que están juntos e igual se entienden; esto sucede también en las lenguas indígenas, hay grupos que entienden otras variantes, y es por ese juego de relaciones que se generan en el contacto cotidiano.

Me preocupa qué tipo de educación queremos dar, qué tipo de sujetos queremos formar; si queremos potenciar competencias para seguir aprendiendo, ¿qué tendríamos que estar detonando en los sujetos sociales de nuestras poblaciones, de nuestras comunidades? Creo que no necesariamente "contenidos" de enseñanza homogeneizantes, porque la mayoría de las veces nos vamos con la "finta" de los contenidos de enseñanza y terminamos formando universalista y enciclopédicamente, en vez de potenciar que la gente utilice sus propias habilidades y conocimientos. ¿Por qué habría que repensarse este aspecto? Porque nos permitiría razonar, resolver, hacer cosas en el espacio en el que estemos.

Participante

Al finalizar el taller anterior, tuve la impresión de que la mayoría de quienes estábamos ahí hablábamos en nombre de los indígenas, pero que en realidad los menos representados eran ellos. Siento que hoy sucede lo mismo.

---

[25] Un dialecto es una variante de una lengua: yo hablo el dialecto del español de la Ciudad de México.

Esto tiene explicación: “Hay que seguir civilizando al bárbaro.”[26]

Estamos hablando en nombre de los indígenas a los que estudiamos y les llevamos la palabra, el “conocimiento”. Aquí se dijo una frase que me parece interesante: “Los vemos como objetos portadores de necesidades”; necesidades que nosotros tenemos que ir a resolver o subsidiar.

Queremos que la UPN[27]sea un espacio educativo de nivel superior en el que los maestros indígenas y/o bilingües que trabajan en el sector indígena, tengan un espacio de reflexión y problematización sobre su práctica docente. No queremos hablar a nombre de los indígenas, queremos transformar esta línea de investigación en campo problemático, que, en lugar de educación bilingüe, se llame Educación Intercultural; porque ésta no es solamente una problemática indígena. Así, a futuro se iría creando una especie de masa crítica de intelectuales; porque el conocimiento de un campo específico es así. Se tienen que formar grupos de pensadores. Incluso cuando decimos que hay que rescatar los conocimientos originales de los pueblos mesoamericanos, pues no cualquiera puede hacerlo, hay que tener herramientas para poder tener acceso a ellos. Cuando en el ámbito mestizo se decide hacer una investigación sobre matemáticas o física, ésta no puede ser elaborada por cualquier persona. Tiene que ser alguien preparado para entender esos conocimientos, que tenga los instrumentos necesarios.

3.4. Cuestiones de método, un desafío estratégico

Participante

Hay algo que me ha venido “haciendo ruido” durante los últimos tres años; me refiero a *la posibilidad del cambio.*

---

[26] Esta es una frase de Domingo Faustino Sarmiento (1811- 1888), escritor y político Argentino, autor de *Civilización y barbarie*, 1845. Es un texto representativo de toda una época en América Latina.

[27] Se refiere a la Universidad Pedagógica Nacional de Chilpancingo, capital del estado de Guerrero en México..

Una dificultad relevante con la que me encontré fue "definir un problema" desde la práctica profesional, desde nuestro ámbito laboral. Tal vez porque no teníamos muy claro hacia dónde queríamos ir como grupo de trabajo.

A este grupo de profesores les interesa *el rescate de la cultura,* pero lo estaban trabajando únicamente desde la perspectiva de la lengua, como sinónimo de cultura más que como parte constitutiva de la cultura, que no es lo mismo.

Fue un ejercicio muy rico porque logramos establecer un "diálogo de saberes". Entre algunas de las reflexiones que ellos hicieron fue sobre la importancia que tiene la cosmovisión y cómo nos relacionamos con el medio ambiente desde cosmovisiones diferentes; el reconocimiento de que el lenguaje no es solamente expresión, sino que de alguna manera, condensa una estructura de pensamiento, una lógica, que se ve reflejada en la manera en que se manifiestan las ideas en palabras y acciones concretas. Lo que sucedió en realidad fue que ambas partes nos movimos de nuestra postura original y mediamos formas de acercamiento. En un principio, ellos, como grupo, se posicionaron diciendo "nosotros tenemos todo un acervo cultural que avala lo que decimos". Desde este punto de partida, intenté que la discusión girara en el sentido de que no se convirtiera en una lucha de posiciones o fundamentalismos, sino que pudiéramos cuestionarnos para ver si realmente sus prácticas son sustentables o no. De alguna manera se dejaba traslucir una visión romántica del enunciado: "somos indígenas, herederos de una cultura ancestral, por lo tanto, todo lo que hagamos con el ambiente está bien".

Participante

Lo primero que pensé al regresar del seminario anterior a mis espacios laborales, fue hacer una lista de parámetros que me constituyen en la práctica misma y abrir una reflexión más amplia sobre ellos y sus posibles construcciones. Me di un tiempo y comencé a preguntarme: ¿hay asimetrías?

En el área en donde trabajo como asesor, estoy sólo frente a los indígenas. Parte de la propuesta de nuestra organización es trabajar sólo para no tener un aliado mestizo con quien manipular el trabajo. Entonces, hice mi

lista y me pregunté: ¿cuál es el problema que está detrás de estos aspectos que considero parametrales? Hasta hoy no he podido resolver esa pregunta, creo que es algo que permanentemente hay que estar tratando de identificar.

En nuestra organización trabajamos con indígenas huicholes. Antes de comenzar a detallar diagnósticos, tuvieron que pasar dos años en los que nuestra organización y los huicholes pudiéramos estar discutiendo, hasta que surgió una nueva instancia de trabajo, una especie de proyecto capaz de generar a su vez otros proyectos. Se armaron comités de planeación para la protección del territorio y el medio ambiente. Estos comités planeaban, evaluaban, delegaban, operaban, analizaban y planteaban propuestas en asambleas, de las cuales surgen los comités de almacén, del agua, el grupo indígena de protección ambiental, etc., que van regulando y organizando de acuerdo con lo que se considera necesario. Esto se traduce en lo que expresa Hugo Zemelman: "un proyecto se concreta con sujetos que están permanentemente generando y evaluando su proyecto, que discuten, que construyen conocimiento".

Hemos trabajado en los talleres la cuestión del "trauma" ¿cómo ha sido este trauma desde la conquista?, ¿cómo se expresa? Hay que liberar los efectos de este "trauma" que se registra en el inconsciente colectivo y reconstruir el territorio, que es nuestro proyecto común.

¿Cómo manejamos las expresiones?, ¿cómo manejamos las racionalidades?, ¿cómo dices tu problema? Para identificarlo hay que sentirlo, dar (físicamente) una patada y romper esquemas para reaccionar.

Cuando se aprobó la ley indígena, fuimos con los ancianos a preguntarles: "cuando vas y tomas las tribunas y la plaza más grande del país para decir lo que quieres y no te hacen caso, ¿qué haces?" Ellos contestaron: "Haces una ceremonia, luchas involucrando a los indígenas de todo el país para hacer la ceremonia y poner la moneda, la vela —y eso implica unir posiciones encontradas entre los indígenas—, para decir "Ahora vamos a luchar por la vida y la posibilidad de que nuestro proyecto indígena siga siendo, no vamos a tomar en cuenta a la política mestiza —porque también es política para ellos—, para unir a los pueblos". Ahora se va hacer una ceremonia en Guadalajara, donde se van a reunir todos los centros ceremoniales para dis-

cutir si se suman; si deciden que sí, esto durará 12 años; si dura este tiempo, es para que los mestizos e indígenas puedan convivir en paz durante un periodo largo hasta que sea necesario volver a hacer la ceremonia.

Coordinador
¿Cuándo sentimos que sobramos?, ¿por qué? Podríamos trabajar, problematizar las aristas de este sentir del cual la compañera es portavoz. Pareciera que se escuchara un riesgo en esta reflexión: la de dogmatizar la colonialidad; pareciera ser que, como criticamos los procesos de pensamiento colonizantes, esto implicaría dejar todo intacto y puro; y esto no es posible por el propio movimiento de la historia. Sería importante recuperar la idea de proyecto de futuro y de trabajo para lograrlo. La intervención no siempre significa colonizar.

3.5. Relación teoría-práctica. Reto epistémico en las relaciones interculturales

Estela Quintar
Invitaría a conversar un poco más acerca de la teoría y su uso. ¿En relación con qué se establece el término teoría? y ¿para qué? ¿Era una teoría lo que el subcomandante Marcos llevaba consigo cuando llegó a la selva lacandona?

Participante
Era una postura.

Estela Quintar
Comparto contigo que el subcomandante Marcos es portador de una postura; pero, además, de una historia de vida, de opciones, de proyecciones de futuro. Sería importante reafirmar, desde lo que se viene planteando, que una cosa es la teoría y otra la construcción de sentidos y significados que un sujeto historiado pueda desplegar con una teoría. Esto a veces se olvida en el ámbito de la educación y, mucho más, en los ámbitos académicos. Se olvida al sujeto que da vida y sentido a la teoría.

Un sujeto es una articulación particular de sentidos y significados, entre los cuales están las teorías como creencias —como mitos, como lecturas del mundo—, los sufrimientos, los traumas personales, toda esa historicidad que lo constituye en niveles conscientes e inconscientes, que lo hace actuar y pensar de determinadas maneras. ¿Por qué estamos laborando aquí como trabajadores de la cultura y no como empresarios?; ¿por qué Marcos fue a la selva lacandona y no de turista a Europa? No sólo por una teoría. Sumándome a algunas de sus reflexiones, diría que una teoría no es en sí misma, ¿cuál es su sentido? Y, sobre todo, ¿quién le da sentido?

Es fundante re-actualizar que los sentidos y significados que, desde lo simbólico reconstruyen los sujetos, son los que hacen uso crítico de la teoría. Esta diferencia no es menor para los trabajadores de la cultura, pues lo pedagógico es una dimensión constitutiva de lo humano.

Lo preocupante es que a veces olvidamos que trabajamos con sujetos; a ellos vamos, además de con teorías, con sentidos y significados. Esto que parece obvio —y que seguramente muchos de nosotros acordamos— no lo es tanto en la práctica. Desde una lógica civilizatoria vamos al encuentro del otro no como sujetos. Y es desde este rol que se define al otro en su rol de alumno o aprendiz como "carente de saber". Este encuentro —que es más bien un desencuentro— se transforma en un ámbito relacional asimétrico, subalternizante, en donde el que "sabe" lleva significados, pero sin sentidos. Es decir, con un mundo nombrado, que se explica para que otros nombren de la misma manera (significado), transformando ese mundo en objeto.

Otro modo, muy distinto de encuentro, es cuando tengo conciencia del otro y su saber, sus relaciones de conocimiento con su mundo de vida. En este encuentro, la articulación de sentidos es una exigencia propia de la relación de conocimiento. Hablo de sentido en términos de afectación, de estar "tocado".

Participante

Una vez, yendo hacia una comunidad por un camino de unas seis horas por el lodo, andando el sendero que el subcomandante Marcos había recorrido infinidad de veces, me acompañaba un indígena que fue un líder zapatista muy cercano a Marcos. Me contó que por el camino en el que íbamos había aprendido a caminar Marcos. Le pregunté qué pensaba sobre lo que

habría contribuido a establecer este vínculo tan peculiar de Marcos con los indígenas. Me contestó: siempre que llegaba a alguna comunidad lo primero que hacía era ir a saludar a los viejos por su nombre. Comparto la idea de que él no llegó a las comunidades con una teoría: llegó con sentimiento. Por supuesto, esto no excluyó la introducción de nuevas ideas a las comunidades, pero él también se impregnó de ciertas ideas y lógicas, ellos lo tienen claro. Marcos se dejó penetrar por las ideas y las lógicas de los indígenas.

Marcos fue aceptado en las comunidades porque supo entender/los; los abrazaba, los saludaba por su nombre, les preguntaba cómo estaban, cosa que nadie había hecho con tanta tenacidad y afecto; quizá porque a la selva había llegado mucha gente con teoría, pero sin sentido.

Coordinador

Creo que sería oportuno leer tres problemas construidos en el encuentro anterior:

¿Cuál es el enfoque que debe darse a la formación de maestros para el medio indígena?

Necesidad de formar un sujeto dotado de una conciencia intercultural dentro de una institución gubernamental.

Los profesores de educación básica indígena tienen carencias teórico-metodológicas para abordar problemas ambientales y de salud.

Ante estos problemas preguntaría: ¿Cómo reconstruiríamos estos problemas?, ¿qué estamos entendiendo por problema?, ¿desde dónde partimos para construir problemas?, ¿desde las teorías?, ¿desde los sujetos?, ¿desde el sentido?, ¿es lo mismo un síntoma social que un problema social?

Al intervenir en una determinada situación educativa ¿tenemos claros nuestros sentidos de proyecto?; generalmente, al trabajar en un proyecto confrontamos sentidos con el otro, pero no siempre desde una lógica de igualdad, de pares; nos cuesta escuchar para entender por qué y cuál es el proyecto del sujeto que está frente a nosotros; damos por hecho que es el mismo que el nuestro, y, en ese momento, el otro deja de ser sujeto para pasar a ser un objeto. Retomando esto y todo lo que ustedes han dicho, diría que los dos ejes articuladores de esta discusión podrían ser: el sujeto y la relación teoría-práctica.

3.6. Enunciación de problemas. Desafío a la lógica de construcción de objeto

A continuación los participantes explicitan lo que construyen como problema a ser construido. La pregunta que queda sostenida para valorar los problemas es: ¿un problema es una "hipótesis"?, ¿qué diferencia hay entre hipótesis y enunciado problemático? Este es un debate que queda pendiente.

Participante
La cultura del paternalismo dificulta la participación autogestiva de los sujetos en el proyecto de desarrollo regional de la región Zautla, Ixtacamasitlán.

Participante
Ubicados en este contexto histórico hegemónico, dentro del cual una de sus tantas expresiones es el hecho de que los proyectos educativos con poblaciones indígenas enfrentan el problema de la ausencia de materiales educativos que respondan a sus características, condiciones y necesidades, es necesario contribuir a la creación de currículos educativos que impliquen contenidos surgidos de los intereses y necesidades de las comunidades y colonias en las que se trabaja, y materiales educativos elaborados por educadores indígenas, comprometidos con su pueblo, con métodos y estrategias de acción-reflexión

Participante
Si bien hay una gran sabiduría en las comunidades, esta no está sistematizada, lo que hace que se vayan difuminando los valores de las distintas culturas —si un yerbero o curandero no escribe lo que sabe, al fallecer, se llevará toda su sabiduría con él—. Mi problema sería la investigación como instrumento de identidad.

Participante
La región nahua de Guerrero se encuentra sujeta a acelerados procesos de deterioro ambiental, a pesar de nuestro interés, los profesores que trabaja-

mos en la región, no hemos podido enfrentar esta situación por carencias en nuestra formación teórico-metodológica.

Participante
Desde el enfoque intercultural bilingüe, ¿cómo lograr la formación de profesores para el medio indígena en Michoacán?

Participante
¿Quiénes deciden la alfabetización?, ¿para qué la alfabetización?, ¿es del interés de las personas indígenas — jóvenes y adultas— aprender a leer y escribir?, ¿para qué quieren usar la escritura y la lectura?, ¿qué es lo que quieren aprender?, ¿cómo quieren aprenderlo?, ¿cómo quieren utilizarlo?, ¿qué usos y funciones sociales cumple la lengua escrita en las comunidades indígenas?, ¿qué otras expectativas educativas tienen los indígenas?

Participante
Relación sujeto-objeto, relación sujeto-sujeto. ¿Cómo hacer para que el sujeto sepa llevar a la práctica la solución de sus problemas?

Participante
A pesar del planteamiento intercultural del Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo, los saberes comunitarios o populares siguen ocupando un lugar marginal con respecto a los contenidos universales en el quehacer cotidiano de las escuelas.

Participante
Metodológicamente, ¿cómo incluir a las compañeras en la definición del problema?, ¿cómo llevarlo junto con ellas, a la práctica?

Participante
No es un problema, más bien redacté lo que he ido pensando: "Los jóvenes huicholes miembros de la Unión de Jóvenes Estudiantes Wixaritari (UJEW), convergen en tres realidades: primera, la necesidad de un trabajo remunerado para cubrir sus necesidades vitales básicas: segunda, el trabajo en la pro-

pia organización comunitaria como un referente de pertenencia, tercera, el estudio académico y formal como sentido de crecimiento y desarrollo. Ante esto, ¿en qué medida puedo involucrarme?, ¿bajo qué metodología debería actuar desde mi rol de asesora?

Participante
¿Cuál sería el modelo educativo más adecuado para una educación cultural bilingüe?, ¿cuál debería ser el perfil del profesor en este contexto?

Se abre aquí un debate del cual se asumen como dificultades la confusión entre tema y problema; los síntomas de posibles problemas se cristalizan como cerrados, tematizándose, más que abriéndose a enunciados problemáticos que dejen ver las complejidades del tema y sus múltiples articulaciones políticas, económicas y culturales de la realidad; el parámetro de la hipótesis y su fuerte presencia en enunciados que llevan verificar o a demostrar. Queda entonces una sensación de necesidad de profundizar en estas cuestiones metodológicas que develan soportes epistémicos a modo de parámetros determinantes.

Coordinador
Para recuperar sus voces desde el sentir, les pregunto, entonces, ¿cómo se han sentido en este Encuentro?

Participante
A mí me generó una crisis. Sentir que teníamos que decir tal cual quién soy y qué quiero, frente a todos.

Participante
Esta es una experiencia constructiva y colectiva, movilizadora, que me empuja a regresar al contexto, a vivirlo, a sentir la necesidad, la tensión, de aplicar este modo de aprehender/nos con nuestros alumnos, sino también en nosotros mismos, como maestros, como adultos, como sujetos en nuestra vida cotidiana. Los profesores tenemos experiencia en el trabajo en las aulas y con las comunidades; pero, en investigación, realmente tenemos carencias graves que a veces no queremos ver. En aras de la democracia, hablamos sin saber

ni qué es lo que estamos diciendo —o haciendo—. Nos hemos dedicado a atacarnos unos a otros en lugar de buscar alternativas para que esa discriminación de la que tanto hablamos, que sufren nuestras comunidades, se termine de una vez. Siempre estamos consensando; pero en realidad hacemos mucho daño porque son otras cosas las que están implícitas allí: "¿A quién queremos sacar hoy?" "¡Al compañero!", "¿Qué opinan los demás?". Muchos levantamos la mano porque resulta que me miró de tal forma, y lo sacamos. Hay otra manera de hacer las cosas. Y a lo mejor resulta que ¡sí!, el compañero tiene que irse, pero con un argumento real, luego de haberle dado la oportunidad de defenderse, como mínimo.

Participante

Estas jornadas han sido muy intensas; se tocaron cosas, a mi parecer, que no se habían tocado en el primer Encuentro y me llevó a tomar una posición más clara con respecto a mi quehacer. Recupero la idea de la pasión, de aquello que nos mueve porque nos duele y nos afecta, lo que nos hace entrar en acción. Es muy alentador estar oyendo tantas inquietudes, tanta creatividad; es interesante ver las reacciones que se producen a medida que se va aclarando el discurso y el planteamiento de cada uno, el posicionamiento; ese sentido que cada uno le da a lo que está haciendo.

Estela Quintar:

Realmente creo que este ha sido un conversar, con todo lo que implica: fuerza, en otros casos angustia, dolor; un trabajo intenso de estar con otros, un trabajo que hay que cuidar, porque cuesta mucho mostrarse, decir que se está angustiado o en crisis porque no se sabe qué hacer con los propios sentidos. Una cuestión fundante en esta propuesta es el cuidado de sí mismo, que es el cuidado del otro.

Coordinador

A manera de revisión de lo que hemos trabajado, hasta ahora, podríamos decir que hemos visto ¿qué es un campo problemático?, ¿cuáles son las preguntas que le haríamos a ese campo?, ¿por qué?, ¿para qué?, y, ¿desde dónde?, ¿cómo hacemos para incluir al sujeto en ese proceso? Aprendimos también

las diferentes articulaciones que afectan a un problema, los distintos niveles de la realidad que están en juego en una problemática particular. Es aquí donde se incorpora esto de la resignificación de lo dado —a partir de un sentido claro—, la diferenciación entre problema y síntoma. Otra cuestión importante y compartida, fue el asumir que esto no es una "receta", en el sentido de que no hay una técnica única establecida de cómo trabajar estos procesos pues cada quien irá construyendo su "metodología" en el proceso, a partir del sentido que decida darle a lo que haga y a las exigencias que el contexto le vaya planteando. Indudablemente, llevar adelante este proceso en común tiene una postura epistémica.

4. OTRAS VOCES, OTRAS MIRADAS. DIÁLOGOS Y CONVERSACIONES DEL CÍRCULO DE REFLEXIÓN 3[28]

Este Círculo se ha caracterizado, en su conformación, por contar con un buen número de integrantes vinculados a organizaciones de base y de trabajo con grupos indígenas, tanto en el espacio de la academia como de la formación en organizaciones sociales; a él se incorporan también trabajadores de la cultura de comunidades indígenas.

Esta configuración grupal le ha dado al diálogo intersubjetivo una fluidez particular, serena y abierta. Las problematizaciones tuvieron un sentido más existencial y se abrieron a preocupaciones de trabajo concreto.

Coordinadora

Para dar continuidad a la lógica con la que comenzamos a trabajar en el primer encuentro, intentaremos recuperar lo que, como vivencia y experiencia dejó, en cada uno de ustedes, el encuentro anterior. Esto desde dos perspectivas —si es que tal división es posible— la personal y la laboral, en términos del quehacer. ¿Qué implicaciones teórico-metodológicas se introdujeron

[28] Este grupo de trabajo fue coordinado por la doctora Elena Castañeda, quien es integrante del equipo responsable de trabajo que llevó adelante esta experiencia de formación.

en nuestra manera de acercarnos a la realidad?, ¿cuáles en nuestra manera de construir problemas?, ¿pudieron confrontar la experiencia de formación vivida en este espacio con la práctica concreta?

En este sentido, la idea es recuperar también lo que, en aquella oportunidad, se construyó como problemas, para ver dónde estamos ahora con respecto a su elaboración: ¿podríamos plantear los mismos?

Participante
En mi caso se reavivó y se fue clarificando una cuestión que desde hace tiempo traigo con respecto a la cosmovisión. Me refiero a la relación epistémica que puede existir entre diferentes cosmovisiones y, de éstas, con lo didáctico y lo pedagógico —estas últimas no como dos disciplinas separadas, que es como generalmente se manejan—.

He recuperado algunos conceptos; en este sentido es apasionante la problemática de la diferencia y la complementariedad. Siento que hay una complementariedad posible que tiene que ver con lo ético y epistémico, que está presente en la relación sujeto/sujeto/mundo, donde se generan y se apropian los conocimientos. Un aspecto que me pareció definitivo es que estamos cegados por condicionamientos civilizatorios.

Algo que también dejó huella en mí, es el aprendizaje de trabajar con otros desde la escucha, la reflexión y la problematización, el deseo de compartir y contribuir más que imponer o convencer, esto es algo que cuesta mucho y a lo cual no estamos acostumbrados.

Participante
Esto es interesante, porque nos pone permanentemente a pensar qué tanto estamos interpretando lo que vemos y lo que oímos, lo que implica romper con paradigmas y no caer en los juegos de verdad.

Por ejemplo, hay un programa en la Ciudad de México que se llama "Atención educativa a niños indígenas en primarias públicas", en el que me tocó dar una conferencia ante más de 120 profesores. Recuerdo que en esa ocasión, una de las primeras preguntas que hice fue: ¿qué ha pasado para que ahora digamos que hay niños indígenas en las escuelas?, ¿acaso antes no los había? Sí había, pero han tenido que suceder muchas cosas para que

ese otro pudiera ser visible. Hay como una escisión entre el discurso y la práctica, sobre todo en el caso de quienes intervenimos en lo educativo —ya sea en espacio público o desde una ONG—; siento que es importante aclarar qué relación habría —epistémicamente hablando— entre acción y sentido.

Participante

Respecto a la diferencia, la complementariedad y el condicionamiento civilizatorio, creo que son conceptos que están íntimamente relacionados con la interculturalidad; y éste, a su vez, es un concepto en construcción permanente, que nunca queda definido ni terminado e implica un trabajo en conjunto, colectivo; es lo que sucede aquí en este momento: estamos construyendo una pequeña comunidad epistémica, y sumando, además, a otros sujetos preocupados también por sostener un proceso reflexivo; en ese sentido, la sistematización sería un aspecto clave.

Como organización, junto con los promotores comunitarios con los cuales trabajamos durante 10 años, formulamos un programa de desarrollo a 10 años, a partir de las necesidades de la comunidad, apoyándonos en la formación de recursos humanos. Algo característico que marcó nuestra tarea, fue la falta de sistematización, la falta de retroalimentación. Una de las preguntas en los talleres fue: ¿quién es este sujeto que está construyendo? Esto desde la intención —se supone— de recuperar y trabajar las ideas de interculturalidad, sujeto social e identidad desde y para la comunidad. Pero en realidad, quizá no se sienten parte de este trabajo que se está desarrollando desde una institución que busca una transformación social intencionada, que tiene limitantes financieras, etc. ¿Cuál es la relación real de la organización con la región, con las comunidades, con el sujeto?, ¿a dónde queremos llegar en esta transformación que buscamos en la gente?, ¿qué podemos realmente ofrecer y aportar como organización?

Nuestro programa de formación está muy centrado en el análisis del entorno económico, social, político, cultural; de ahí salen los temas a desarrollar. Pero hay otros referentes que nos están afectando, cuestionando; por ejemplo, la famosa brecha digital o la tecnologización, o el tema del desarrollo y la colonialidad, ¿son referentes para la formación o no?, ¿hasta

qué punto estamos enseñando a los sujetos a apropiarse del mundo?, ¿hasta qué punto lo podemos hacer nosotros?

Participante
Me parece que en el Seminario, desde el nombre que se le da, "Interculturalidad y Conocimiento", se tomaron como lengua franca los códigos de la academia. Esto hace que la posibilidad de diálogo quede acotada, vuelve a los componentes étnico y cultural menos relevantes; en una conversación entre dos doctores, por ejemplo, ¿da lo mismo que sean negros o blancos o que hayan nacido pobres o ricos? En realidad no da lo mismo, pero los códigos hacen que puedan entenderse, que de alguna manera hablen de lo mismo. ¿Cuáles son las estrategias heurísticas que utilizamos para reflexionar sobre la interculturalidad y el conocimiento?, ¿será bueno combinar distintas estrategias? Este espacio académico de diálogo puede ser interesante, pero hay otras maneras de aprender y descubrir, otros lenguajes y no sólo en términos de lenguas o dialectos.

Coordinadora
Lo que dices es que fuimos convocados para intentar construir una mirada distinta, pero que volvemos al mismo tipo de prácticas excluyentes de otras posibles dimensiones —occidentales o no— que contribuyan al proceso de construcción de conocimiento, epistémicamente hablando.

Participante
Es una propuesta para que los hallazgos que hagamos juntos no queden acotados únicamente a las posibilidades del pensamiento académico, que, si bien abre posibilidades, es un pensamiento escindido. No estoy descalificando las estrategias heurísticas occidentales, si queremos trabajar la interculturalidad tendríamos quizá que revisar estos aspectos.

Otra cuestión que me hace un poco de ruido tiene que ver con el problema del desarrollo humano en América Latina, del cual, creo, habría tres tipos de expresiones: la tradición hispánica medieval, que se caracteriza por pensar el progreso como un hecho en sí que implica redención, salvación; esta tradición continúa viva y resistió a la democracia, a los conservadores

y a la iglesia; el proyecto liberal, que promovieron las logias asociadas al pensamiento francés, al imperio británico y ahora al norteamericano; las resistencias culturales africanas e indígenas con sus organizaciones y logros sociales concretos; y ahora probablemente se estén dando otros procesos en Asia.

Ante esta realidad, me pregunto: ¿cómo articular estos movimientos de manera que podamos lograr una integración en términos de respeto al otro? Desde este espacio en específico y esta lógica, ¿cómo se plantearía la educación básica intercultural en México?

Participante
Me llama la atención el hecho de que hables del pensamiento académico como escindido, del posible acotamiento que implicaría y —sobre todo— del desarrollo humano como predeterminado por los factores étnicos, educativos, etc. Puedo entender que, como clasificación a nivel teórico, pueda funcionar para ordenar la información, pero en la práctica es distinto. Yo diría que podríamos encontrar una enorme diversidad de elementos y características de todas las lógicas y prácticas que nombraste en todos nosotros, más allá de nuestro discurso o de nuestras preferencias teóricas o ideológicas, porque por donde uno va, carga su historia de vida, y en un país multicultural como el nuestro, que tiene la historia que tiene, decir eso no es menor. Yo en realidad no sé qué tan mestiza soy, no sé si sea relevante que mi tatarabuelo sea ñañhú[29] en el último de los casos no me importa, creo que lo importante es a dónde vas y cómo vas, tener claridad en las metas.

Coordinadora
Lo que hicimos en el taller anterior fue *poner en tensión* el concepto de interculturalidad y nuestra relación con la teoría y los conceptos: ¿cuál es nuestra relación con el conocimiento?, ¿asumimos conceptos sin saber de

[29] Grupo indígena otomí. Estadísticas de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en México refieren que en el país hay 698 762 indígenas que hablan una de las lenguas otopame, constituyéndose en la población más grande la otomí, con 426 620 hablantes de ñañhú.

dónde vienen, a qué realidad y momento histórico se refieren, sin una postura construida desde las exigencias de nuestra realidad?, ¿hablamos de lo mismo porque manejamos el mismo código? Porque puede haber tantas conceptualizaciones de una problemática como sujetos participando; el problema quizá no está tanto en el concepto como en los modos de pensar, que sería lo que aquí nos interesa para asumir una nueva colocación ante la realidad.

Participante

Antes de asistir al primer encuentro, tenía ya una noción de interculturalidad: la pensaba como la interacción entre diferentes culturas, simple y llanamente; esa idea es muy diferente de la que voy construyendo ahora, porque una vez aquí, oyendo las experiencias de todos, trabajando conceptos, me di cuenta de que la interculturalidad es más que eso. En mi caso, trabajando en agricultura orgánica con promotores rarámuris,[30] siento que pude entender mejor muchas de las cosas que ellos me decían; por ejemplo, el tema del calendario lunar. Ellos sembraban tal día por la noche y a mí me costaba aceptarlo, no entendía; empecé entonces a platicar con ellos, a preguntar, a fortalecer el diálogo, y me di cuenta de que es a partir de ese diálogo que se puede, justamente, conocer al otro, aprender a respetarlo y, desde ese lugar, tratar de ayudar. Sin embargo, una duda surge: la interculturalidad. ¿Hasta qué punto podría ser colonialidad?, ¿cómo vemos la diferencia?, ¿hay patrones o indicadores para "medir" la interculturalidad?

He descubierto otra cuestión: es que la interculturalidad no es una problemática específicamente indígena, ni siquiera de culturas diferentes; creo que está presente también en otros ámbitos de la realidad.

[30] Los tarahumaras o rarámuris (que significa "los de los pies ligeros") habitan en un área de 60 000 km cuadrados que comprende 23 municipios en el estado de Chihuahua. Generalmente, los antropólogos han dividido a los grupos tarahumaras en dos zonas principales: La Alta y la Baja Tarahumara, llamadas también "La Sierra" y "Las Barrancas". La primera es boscosa de climas fríos; la segunda está en barrancas donde el clima es cálido.

Participante
Soy socióloga y trabajé la mayor parte de mi vida en universidades, pero desde hace ya tiempo que trabajo en educación indígena en diferentes instituciones gubernamentales, en las cuales la cuestión de la interculturalidad es un tema que no está agotado ni resuelto, y va para largo. Hay posturas que hablan de bilingüismo bicultural; otras dicen que en realidad no es un problema de biculturalidad sino de promover la educación intercultural. En algunas instituciones lo que sucedió fue que a partir del levantamiento de 1 de enero de 1994 se reactivó la cuestión del indigenismo en general.

Me preocupa que, si no reconocemos que somos seres humanos —así, sin calificativos— viviendo una realidad multicultural, no vamos a poder abordar la interculturalidad como tal y desde todas sus expresiones.

Participante
Me problematizó la exigencia de construir preguntas, problemas de investigación. No es que no quisiera hacerlo, me interesa; pero sentía que me llevaban a hacer algo que aún no había decidido hacer. Tengo demasiadas inquietudes sin resolver, por eso no tengo aún una pregunta o un problema que articular.

Tengo dudas con respecto a la educación intercultural, pero no quisiera trabajarlas desde el discurso teórico: he trabajado muchos años en la sierra y creo que es más consistente si lo hago desde mi práctica concreta.

Trabajando con huicholes les dimos una cámara a cada alumno para que fotografiara lo que quisiera —la idea era ver cómo percibía el mundo que lo rodea alguien que no había tenido en su vida una cámara en sus manos— y salieron cosas muy interesantes: ellos ven, miran distinto; ven en una foto el contexto completo, a excepción de que quieran señalar algo en particular. Una persona tiene que salir completa en la foto, si no, no se entiende lo que se quiere decir, no tiene sentido.

Les preguntamos por qué pensaban que era importante el español, y nos respondieron —entre otras cosas— para escribir cartas de amor; entonces escribió cada uno una carta porque los maestros querían averiguar si los alumnos huicholes tenían más problemas de ortografía que los mestizos.

Resultó que los alumnos de Tatutsi[31] en 1er. año tienen mala ortografía, en 2º se ve mejorada y en 3º tienen mejor ortografía que los mismos mestizos.

Creo que podemos llevar las preguntas que nos podamos hacer sobre educación intercultural más allá de "los saberes y los no saberes". Los cuentos y las leyendas; pensar más en términos de otras maneras de aprender, de crear y construir conocimiento; de otras inteligencias, otras maneras de relacionarse, de amar, por ejemplo.

Coordinadora
La experiencia, por sí misma, ¿es suficiente?

Participante
¿Qué entendemos por experiencia?, ¿cómo se transmite?, ¿cómo se puede medir?, ¿qué juegos puede establecer ese concepto en términos negativos?

En la escuela, por ejemplo, se evalúa, se dice si el alumno aprendió o no a partir de "la experiencia", pero, ¿es la experiencia para todos la misma? Con la teoría y la práctica académicas podría suceder algo parecido: un historiador o un antropólogo no *experimentaron* la Revolución mexicana, y es probable, que al estudiarla, hayan desarrollado posturas diferentes; ¿cuál sería el parámetro?

Luego del primer Encuentro, tuve un quiebre. Empecé a reflexionar sobre la interculturalidad; me preguntaba de qué otra manera se podría nombrar para detectar los múltiples sentidos que puede tomar un concepto, dependiendo de quién lo utilice y para qué: encuentro sobreposición, confusión, dominio. Me da la sensación de que, al asumirlo como un concepto, parece que no tuvieran condición de concreción; eso hace todavía más difícil poder apropiarse y problematizar cuestiones como éstas.

En una clase sobre diversidad —que es la única que hay en la Facultad en la que trabajo en la UNAM— estaba explicando la idea de género, etnicidad y clase social; condiciones tan básicas que no pueden negarse, aunque

---

[31] Grupo indígena huichol, "Tatutsi Maxakwaxi" en la Sierra Madre Occidental de Jalisco.

de hecho se intente, como se hace desde cierta lógica homogenizadora en educación al generar “políticas públicas de diversidad”, por ejemplo; así, se “meten” en el mismo saco y a fuerza, las diferencias: indígenas, migrantes, mujeres, niños de la calle, etc., desde una noción de diferencia que se asimila más a “carencia de algo”.

De ningún modo se trata de negar la diferencia en nombre de la igualdad, porque eso sería repetir la misma lógica, que niega a los sujetos en su realidad. Tampoco por ser indígena se adquiere automáticamente una conciencia ni una definición clara de la propia condición cultural, sobre todo si tenemos en cuenta que —tal como pasa con los mestizos— estamos permeados por tantos años de escolaridad “civilizatoria”, por modelos determinados.

¿Quién forma a quién?, ¿cuál es el eje de lo cultural? Cuando hablo de cultura no me refiero a la cultura como particularidad extrema: el conocimiento no es indígena o no indígena, o mestizo, La cuestión más bien es la capacidad y la manera de aprehensión del mundo la cual se encuentra engarzada en una serie de lógicas y sentidos estructurantes; la manera en la que me apropio de lo que me apropio está articulada a distintas cadenas significantes, lo que da sentido al conocimiento.

Otra cuestión que me interesa son las nociones de cuerpo e historicidad. Cuerpo, historicidad y conocimiento son conceptos que deberían estar presentes en todas las currículas —sean para la población que sea— y como ejes muy útiles para pensar la interculturalidad. ¿Cómo hacemos para trabajar esas cuestiones en la formación de agentes educativos, de maestros?

Coordinadora

Trajimos desde nuestro discurso algunos conceptos, algunos de ellos expresados como mitos, lo que podríamos llamar parámetros. Sería interesante problematizarlos, abrirlos, sospecharlos; reflexionar sobre ellos a la luz de las categorías estructurantes de la propuesta.[32] Se habló de sujeto —con

[32] Estos conceptos ordenadores se desarrollaron a lo largo del primer encuentro. Se hace referencia a los conceptos de historicidad, totalidad, (como articulación), realidad, sujeto y subjetividad propios de la epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial.

más de una connotación—, se habló además del lenguaje; se habló de la asimetría, de la otredad, de la alteridad; de la valoración de la experiencia y la escisión entre práctica, investigación y teoría como si correspondieran a momentos distintos que pueden ser desarticulados, así como de las necesidades, de la dignidad, del desarrollo humano; y del concepto de mestizo.

Participante

Con respecto al término indígena, se abren ante mí algunas interrogantes, por ejemplo: ¿qué criterios se toman en cuenta para definir quién es y quién no es indígena?, ¿quién asume esto de las "prácticas indígenas"?, ¿quién siendo indígena asume "prácticas no indígenas"?, ¿de qué se trataría una práctica indígena o una práctica no indígena?

Participante

Un compañero hizo la siguiente afirmación: "Nosotros no queremos ser como los mestizos, queremos ser nosotros mismos"; es una cuestión difícil para resolverla desde una "identidad mestiza latinoamericana". No es tan fácil como decir: "yo soy mestizo y ser mestizo es así y así".

Quizá el problema de ser uno mismo, de ser con dignidad, de ser el autor de la propia vida de acuerdo con lo que uno quiere, sea un problema de y para todos; entonces, el problema de la identidad, ¿sería independiente de lo étnico?, ¿qué implicaría "ser nosotros mismos" en términos de identidad y asumamos la cultura como un componente definitorio de la construcción?

Coordinadora

¿Por qué no intentamos ver qué nos estamos imaginando cuando hablamos de "los sujetos"?, ¿quién es un sujeto?, ¿hablamos también de nosotros cuando hablamos de "los sujetos"?, ¿somos parte de esa problematización?

Participante

Creo que es importante recuperar lo de *sujeto sujetado*. Sujetado a contradicciones, a búsquedas, a luchas, a problemas, a su historia, que busca, hace y se hace preguntas y acciona en relación con posibles respuestas.

Participante
Creo que todos coincidimos al pensar en un sujeto desalienado, un sujeto histórico ubicado en el espacio, posicionado en el tiempo y ante su experiencia.

Participante
Pero además, con capacidad de proyectar, transformar, desarrollar, anticipar futuros, aceptando la invitación a leer y develar parámetros de pensamiento y de acción. Todo esto tendría que ver con el sentido, el hacia dónde vamos, cuando hablamos de desarrollo, de dignidad, de transformación social intencional, estamos hablando del sentido de nuestro quehacer. Me parece que esto estaría representado por la categoría de presente potencial.

Participante
Ser desalienado es estar consciente de que, como sujeto, uno es también actor en la realidad, lo que implica, a su vez, una postura ante esa realidad; eso puede llevarte a una enorme infelicidad, porque darse cuenta de lo que está sucediendo realmente sería doloroso; el engaño y lo que es más profundo, el autoengaño. La alienación, generalmente, es mucho más confortable, más tranquila. Si lo planteamos como una dicotomía —sacrificio/comodidad— me parece que sería peor porque estaríamos minimizando una cuestión muy compleja, que va más allá de la dicotomía.

Participante[33]
Cuando pienso en ser nosotros mismos, recuerdo a mi abuelito, quien decía —en su idioma materno— que se debe valorar la existencia, porque un ser humano que va a ocupar un espacio, va a tener una relación con la naturaleza, una responsabilidad. Para nosotros la luna y el sol, son los padres del ser humano, del ser maya otzil, llamamos a la luna Po, al sol Anam y al ser humano Poanam, que quiere decir hijos de la luna y el sol, este es el tipo de relación que establecemos con la naturaleza. El ser humano debería respe-

---

[33] Participante maya otzil de Guatemala.

tar la naturaleza, el espacio que habita, actitud que implica, por efecto, una relación de respeto con todo ser humano que le rodee. Habría que pensar en ganar espacio, ocupar escenarios para poder servir a los demás, porque si vamos a pensar en desligarnos de nosotros y de nuestra comunidad, de lo que digamos o pensemos, estamos perdiendo nuestra identidad.

Los grupos etnia Maya Otzil de Guatemala, valoramos el respeto, el compartir un espacio en iguales condiciones entre nosotros; por eso me pongo a pensar en este momento en qué queremos como país, como pueblo. En mi país se está perdiendo el valor del ser humano, de los sujetos diferentes; a veces —si llega— la educación bilingüe se rechaza, y siento que eso sería como rechazarme a mí mismo.

Participante

Decimos que de acuerdo con las vivencias a las estructuras en las que nos formamos, creamos nuestros códigos de interpretación; así, cada quien tiene sus códigos y de acuerdo con ellos llegamos a ser nosotros mismos, a ser sujetos. Pero me pregunto: ¿cuándo vemos al otro como sujeto?, ¿cuándo como objeto?, ¿cuándo nos ve él a nosotros como objeto o cuándo como sujeto? En cuestiones de género, por ejemplo, para ser una "buena" mujer, dependiendo de las diferentes culturas, una tiene que cumplir con determinados roles impuestos o construidos, entonces, partiendo de este mismo principio, me pregunto: ¿el hombre está viendo a la mujer como sujeto?, ¿cuándo es sujeto?, ¿cuándo se convierte en objeto?

Coordinadora

Se podría decir que hay una multiplicidad de propuestas y maneras de pensar al sujeto: es la mirada epistémica —el ángulo de colocación— la que va a determinar cómo veamos a ese sujeto; el neoliberalismo, por ejemplo, estaría planteando un sujeto mínimo, consumista, sin proyecto, un sujeto subordinado que, además, se sienta bien en su subordinación.

Desde la propuesta de la matriz epistémica de la conciencia histórica, hay una exigencia de razonamiento, de pensamiento, que nos obliga a tensar la "idea" de sujeto en la realidad concreta. En este sentido, se hace referencia a un sujeto con capacidad de dar cuenta de sí y de desplegarse en sus posibili-

dades, en sus potencialidades, para lo cual tendríamos que pensarlo contextuado, historizado y posicionado.

Cuando se historiza un sujeto, uno pregunta y se pregunta: qué, quién, por qué, para qué, para quién, de parte de quién, quién quiere. Ante enunciados tales como "sujetos del desarrollo" uno está alerta, vigilante —epistémicamente hablando y en el sentido que lo plantea Bachelard— hay una exigencia de conocimiento que va más allá de repetir el concepto, y esa exigencia hace que nos pongamos en relación, que cuestionemos el concepto, veamos su congruencia con la realidad concreta: ¿quién habla de este enunciado?, ¿en qué realidad?, ¿con qué sentido?

Esto, entre otros aspectos, sería problematizar/nos: preguntarse a qué intereses obedece, en qué contexto político, económico y social, sucede. Así, emergen categorías como histórico, sujeto étnico, educación bilingüe intercultural… categorías que nombran fenómenos que, si bien, han existido siempre, no de la misma manera.

Me gustaría invitarlos a seguir profundizando en esta cuestión del sujeto. ¿Qué es un sujeto?, ¿quién es un sujeto?, ¿toda unidad biopsicosocial es un sujeto?, ¿qué es lo que diferencia a un sujeto de otro? No lo podemos saber sólo como una conceptualización a priori, sino de acuerdo con las realidades en las que estamos inmersos —que pueden ser miles, en términos de la de cada quien— en la articulación de sus diferentes niveles o expresiones.

Cuando trabajamos con el otro, lo hacemos desde su reconocimiento como sujeto, en una relación horizontal en donde no hay lugar para la prescripción, la definición, la determinación ni la imposición de lo que "es" y por lo tanto el, otro debería ser, necesitar, sentir, sufrir. Es una afirmación que, en un plano de construcción de conocimiento, tiene mucha importancia; sin embargo, creo entender lo que dijo la compañera: esta construcción relacional debe estar menos centrada en juicios de valor que cierran esta posibilidad de construcción en y desde la relación sujeto/sujeto.

En América Latina podemos ver actualmente que, para sufrir, ser marginado o excluido, no es condición ser indígena. Digo esto porque pareciera que quedamos como entrampados en discursos que legitiman al otro como externo a mi mundo. Los discursos están sustentados en lógicas de pensamiento y de organización del mundo que pueden realimentarse a través

de otros discursos que, aparentemente, estén diciendo lo contrario. En este caso, podemos correr el riesgo de ver al otro como por debajo o por encima nuestro, pero nunca como un sujeto, un legítimo otro con quien es posible pensar y, consecuentemente, generar una relación horizontal desde la cual construir conocimiento del mundo.

Participante

Creo que hay algo que está implícito, pero que es necesario poner sobre la mesa, porque aquí estamos hablando, reflexionando, problematizando; pero ¿estamos conscientes de que es nuestra responsabilidad resolver nuestros problemas?, ¿de que nadie lo va a hacer por nosotros por más diagnósticos que hagamos de la situación, por mucho que "le digamos a la gente lo que tiene que hacer"?

Si queremos conservar nuestra cultura, no podemos esperar que venga un norteamericano, un mexicano que no es indígena, una ONG o una dependencia de gobierno a hacerlo; somos nosotros quienes debemos preocuparnos por resolver cómo vamos a vivir, cuáles son nuestras necesidades, cuáles son nuestras opciones, qué alternativas podemos construir, etcétera.

Nosotros, para conservar nuestra cultura por ejemplo, abrimos nuestra propia escuela, nuestra propia secundaria. Porque sentimos que en las escuelas oficiales eso no sucede, y a veces sucede más bien todo lo contrario; incluso, la educación bilingüe que ofrecen en realidad no es tal. Creo que con eso no alcanza; también tenemos que saber para qué existimos, para qué queremos conservar nuestra cultura, por qué queremos defender lo que somos, reforzar nuestra identidad.

Coordinadora [34]

Me gustaría que todos los conceptos que ubicamos como "mitos", pudieran verse de forma más compleja. Por ejemplo, si me identifico como sujeto ¿qué es lo que me define? En este sentido creo que son las experiencias

[34] La maestra Úrsula Klessing es Directora del DVV IIZ/DVV (Asociación Alemana para la Educación de Adultos en México) y conjuntamente con el CREFAL ha organizado este Encuentro.

que hago cotidianamente, pero si las dejo como fijas e inmovibles no voy a poder transformar el mundo en el que estoy viviendo. En mi opinión, las experiencias están vinculadas a la conciencia crítica. Es lo que permite transformarlas. La experiencia en sí, puede darnos una idea de algo inamovible, pero también de algo muy dinámico. De qué manera me defino como sujeto colectivo, político, de derechos, étnicos. ¿Qué significado le doy a estos "apellidos?, ¿los puedo ver en la experiencia, en la práctica?; el sujeto étnico siempre ha sido un concepto de exclusión, pero también puede ser una concepción de reivindicación; en ese sentido la contextualización de estos apellidos es sumamente importante, para poder ubicarme en el mundo, ¿cómo me quiero ver y cómo decir quién soy?, ¿quién determina quién es, y en qué momento soy un sujeto político?, si alguien dice: tú votas, ¿entonces soy un sujeto político?; y si digo: quiero participar en cualquier ámbito de la sociedad pero nadie me da el derecho como sujeto de derecho, entonces ¿no soy sujeto político?; un concepto se vincula con el otro, pienso que esto se da según como me identifico dentro de estos conceptos, cómo los interpreto y qué significado les doy. Pienso que el sujeto étnico realmente me causa muchos problemas, si no está explícito su significado reivindicativo, si se deja nada más así. Lo mismo sucede con los sujetos colectivos, ¿quién es el sujeto colectivo?, también podría ser muy excluyente dentro de la colectividad de la cultura indígena, ¿qué hace un indígena que no quiere aceptar todas las normas jurídicas, y que de repente le surge en su mente "yo tengo, quiero, me muevo, propongo, en mi propia cultura"? Creo que podríamos abrir más estas complejidades que pusimos sobre la mesa y que nos trae el usar estos "apellidos" de los famosos sujetos

En cuanto a los mitos hay que dar también con su significado. ¿Cómo interpreto mi experiencia?, ¿qué estoy haciendo y para qué?; de igual modo el sentido de la identidad, creo que cada persona tiene una identidad, ya sea crítica o alienada, el caso es entrar a esta problematización: ¿cómo me veo como sujeto, quién me dice esta es tu identidad?; aquí hay que tener en cuenta que el estado también tiene voz. La identidad indígena ¿hay una clara identificación de esta identidad?, ¿qué significado damos nosotros a la identidad indígena? Creo que deberíamos posibilitarnos el ver y vernos más críticamente, lo que implica más conciencia reivindicativa. Me hubiera

gustado problematizar mucho más todos esos "apellidos", cuándo y en qué momento los usamos y sobre todo para qué.

Participante
Me pareció valioso tomar estos conceptos y desmitificarlos, pero hubo un momento en que me desesperé, porque cada concepto nos lleva a otro que teníamos que desbaratar. Cada cosa que vamos construyendo como base para reflexionar, la podemos destruir en ese mismo momento, pero ahora me queda claro que los conceptos se hacen, deshacen y rehacen. Al rehacerlos, al contextualizarlos e historizarlos, les ponemos unas pequeñas anclas sujetadas a lo concreto, para darles ciertas certezas, pero que no son sólo permanentes. Entiendo que éstas son ahora las categorías que me permiten construir conocimiento.

Participante
Comparto la importancia de tener un proyecto con sentido, pero la posibilidad de realizar un proyecto pasa por otra cuestión: la capacidad de desarrollar un pensamiento propio. No creo que la transición de una sociedad homogénea y excluyente hacia una sociedad intercultural, multicultural o plural, se resuelva solamente con la confrontación entre indígenas y mestizos. Creo que el asunto es más complejo e incluye muchas otras realidades. Es precisamente por esto que creo que la educación ocupa un lugar muy importante en todo este proceso, porque la escuela, si bien carga con la responsabilidad en la construcción de una sociedad con características como las nombradas, es también una opción con mucho potencial para la transformación.

Los indígenas tampoco son homogéneos —tampoco incluyentes— hay también cuestiones muy contradictorias entre ellos. En este sentido, digo que es importante el proyecto y el sentido, pero desde la capacidad de pensamiento propio y autónomo, porque además todo esto nos provee de una dimensión ética que no es menor.

Participante
Esto que dicen las compañeras nos demuestra que lo cultural es una dimensión que no se puede minimizar ni hacer a un lado. Me pregunto si se

hubiese aprobado la ley indígena en vez de la indigenista, ¿la hubiéramos asumido realmente como tal?, ¿podríamos haber llevado a la práctica todo lo que dijimos?

Participante

Hay determinadas acciones y comportamientos que, aunque son dañinos y destructivos, no los registramos en nosotros mismos y los reproducimos en el discurso, aunque planteemos algo totalmente diferente en él. Creo que el reto es justamente dar cuenta de ellos, tomar conciencia, ver cómo los podemos transformar y construir desde ahí.

Coordinadora

Se podría decir que cuando empezamos a dar cuenta de ciertos fenómenos, a reflexionar sobre ellos —como aquí, ahora— hay como un primer momento de conmoción que nos provocan esos hechos ante los que logramos posicionarnos, para verlos desde ángulos distintos. Ahora, lo que habría que trabajar es: ¿qué hacemos con esa conmoción?, ¿cuáles podrían ser los siguientes pasos?, ¿cómo resignificamos esta conmoción? Es decir, ¿cómo podemos organizar nuestras preocupaciones y pensamientos, a fin de convertirlos en posibilidad de construcción de conocimiento y de acción? Es necesario empezar a cultivarlo y ejercitarlo. Lo que podamos hacer en este espacio debería ir más allá de una mera disquisición de orden académico —no se trata de hacer una tesis ni mucho menos—. La intención es recuperar el deseo de reconocer la realidad para trabajar con ella, entendiendo la construcción de conocimiento como algo más amplio, que no está restringido a ningún espacio —académico, universitario— sino como en un proceso permanente y cotidiano, que puede potenciarse desde cualquier nivel de la realidad, pero sin olvidar que la conciencia implica acción.

Haciendo una recuperación de lo que plantearon ustedes en el encuentro pasado, como problemas de investigación, les propondría resignificarlos y problematizarlos, para ver, desde estas nuevas herramientas, qué nos fue aportando este encuentro; si se sostienen en su planteamiento, o si el problema puede trabajarse y aún más para ver lo que subyace en él; es una posibilidad que la inquietud planteada en un principio tenga que ver con

algún aspecto puntual —podríamos decir “sintomático”— de la realidad el cual los afecte y conmueva más que con un problema de investigación en el sentido estricto; es en esa dirección que les propongo este ejercicio.

Participante

Mi propuesta de problema tenía que ver con cómo lograr una relación entre hombres y mujeres teñida por la “interculturalidad” —entendiendo que tanto lo masculino como lo femenino son construcciones sociales, culturales distintas—, una relación desde una lógica de sujeto/sujeto y no de sujeto/objeto, que es lo establecido. Me asumía en este planteamiento como el responsable de acercar herramientas para descubrir justamente las actitudes aprendidas que interfieren en esta relación. Lo que me mueve a esta reflexión y a buscar una vía de acción al respecto es el deseo de que mis hijos puedan vivir en un mundo diferente, en el que las relaciones sean entre pares, tanto de género como en todos los ámbitos de la realidad. Hay algo con lo que no estoy de acuerdo, me tensa y, en respuesta a esa tensión, tengo que hacer algo.

Coordinadora

¿Podríamos decir entonces que a ti te preocupan las relaciones intergenéricas marcadas por la cosificación?, si fuera así, esta preocupación se presenta como una cuestión amplia y difusa; es como si se señalara más un *tema* que un problema. Esto es fundamental para ir focalizando la mirada, el interés, el deseo de saber. Ahora, ¿cómo hacemos para transformar este tema en un problema, metodológicamente hablando?

Podríamos seguir preguntándonos: ¿qué quieres decir con que te tensa?, ¿te enoja?, ¿te conmueve?, ¿qué es con lo que no estás de acuerdo?

Participante

Con la manipulación y el uso y abuso de poder que se genera desde los estereotipos, roles y patrones que se nos marcan y tenemos que cumplir para ser “buenos hombres” y “buenas mujeres”, validados y legitimados por la sociedad.

En el caso de los hombres por ejemplo, y particularmente en mi comunidad, uno tiene que ser proveedor, valiente, fuerte; hay incluso detalles

como tener bigote y pelo. Se podría decir que en realidad esos son mandatos que están más allá de cualquier comunidad y se podría aplicar —con las diferencias locales, por supuesto— a la sociedad en general.

Me pregunto entonces si es realmente necesario cumplir con todas estas condiciones —que si además seguimos al pie de la letra nunca podríamos estar a la altura— para ser un hombre "de verdad"; pero si no las cumples entras en una cadena de reproches y marginación que podría desembocar —y sucede— en alcoholismo, drogadicción, violencia intrafamiliar, delincuencia, incluso suicidios. Esta, no es una justificación de este tipo de actitudes, pero sí, de cierta manera, podrían ser una causa de ellas.

Coordinadora
¿Podríamos decir que una de las cosas que te toca y te conmueve, es la presión y la tensión que esta demanda de masculinidad impone a los hombres en general, pero también a ti mismo?

Participante
Lo que me preocupa es cómo entra uno en esa lógica y qué puedo hacer para modificarla. En el encuentro anterior, cuando planteé este problema, todavía no estábamos muy entrados en la cuestión de la problematización y lo veía únicamente como relacionado a los hombres y a las mujeres en general, en abstracto; creo que ahora, desde mi práctica, tendría más que ver conmigo y con los promotores y las promotoras con quienes trabajo directamente —y que a su vez trabajan en comunidad— el generar un espacio concreto de reflexión y de búsqueda de vías para empezar este proceso de transformación, o, como decía antes, acercar herramientas para que ellos mismos descubran sus condiciones y las alternativas. Lo complicado para mí, es que este tipo de situaciones son muy difíciles de evaluar, saber si están teniendo resultados negativos o positivos; no hay indicadores concretos para "medir;" pero sí hay pistas de la gente que se pueden escuchar, sirven para ver cómo va el proceso. Por ejemplo: nosotros trabajamos por separado con las promotoras y los promotores, pero la mayoría son parejas que trabajan en su comunidad. Le preguntaba a una promotora Rarámuri si consideraba que habían tenido buenos resultados las reuniones de trabajo con los

varones, a lo que ella me respondió: ¡sí!, porque a los tres o cuatro meses de comenzadas las reuniones, su esposo ya no la violaba. Hubo otro caso en que un señor de más o menos 50 años se lastimó, se quebró una pierna y tuvieron que ponerle un yeso; a la semana, alegando que él era fuerte y no necesitaba de eso, se lo quitó. Luego se quebró una mano y volvió a hacer lo mismo, se fue adaptando, "se las fue arreglando"; pero resulta que ahora le duele mucho porque sus huesos no soldaron bien, para cumplir con el estereotipo de decir que no le dolía, que era fuerte, no podía quejarse. Entonces terminó diciendo ¡sí!, efectivamente era duro cumplir con los estereotipos que se le habían asignado culturalmente.

En términos personales, he descubierto además, o me hicieron ver que no es necesario vivir de acuerdo con estos mandatos para ser un hombre verdadero; esto me genera una sensación de tranquilidad que se refleja en un mejor funcionamiento a nivel familiar. Me siento bien, pero también sé que todavía me falta mucho por descubrir, porque no es tan simple cambiar lo aprendido a lo largo de toda una vida en la escuela, en la familia y en la sociedad en general.

Participante

¿Cómo estás contextualizando las prácticas culturales?, ¿qué peso le estás dando a las prácticas colectivas que dan sentido al proceso de socialización de un varón en esa colectividad?

Participante

En vez de decirles "ustedes están mal en esto y esto", lo que he estado haciendo, es tratar de generar un espacio donde ellos descubran sus propias dificultades para poder accionar desde su propio contexto y cosmovisión, —en este caso, Rarámuri— sistematizando permanentemente la práctica, buscando el empoderamiento de ellos como personas, desde el punto de vista del ser, tener, poseer y disponer; que ellos mismos se asuman como sujetos de vida. Es un proceso muy largo. Me preocupa cómo acelerarlo; además, sistematizarlo.

Coordinadora
En lo que plantea el compañero, ¿ven ustedes la posibilidad de construir un problema de investigación?

Participante
Creo que hay tensión, interés y pregunta; una inquietud, un interés por conocer, por saber y por buscar una solución a algo que incomoda; es decir, un sentido, algo que conmueve y se debe problematizar.

Participante
Creo que el compañero está pensando dejar que la comunidad busque y decida con respecto a esta problemática. Me pregunto: hasta qué punto incluyó, dentro de su problematización, la cuestión del relativismo cultural y de los valores que no pueden ser universales, lo cual implica que no todo es válido por el hecho de ser cultura.

¿Se va a lograr el empoderamiento tan sólo con que ellos digan lo que quieren hacer? La cultura es dinámica y tiende siempre hacia cuestiones cualitativas que respondan realmente a necesidades —no solamente materiales sino espirituales—, ¿cómo están ustedes posibilitando esta reflexión en equipo? Durante 500 años hemos aprendido que los indígenas no somos nadie y, para tener validez, por tanto, debemos abrazar las prácticas del que viene de afuera; ¿no sería mejor buscar la manera de tener una mirada más amplia, para ver no sólo lo que conviene a ese grupo, sino a toda la comunidad, a toda la etnia?

Participante
Es básico tener clara la intencionalidad. El silencio juega a veces un papel importante como herramienta en este tipo de dinámicas, pero siempre partiendo de la idea de que, luego, se debe también abonar, poner, guiar.

Me da la sensación de que estás proponiendo un mecanismo de resignificación de la masculinidad, desde la apropiación crítica de la propia historia y la toma de conciencia de los propios referentes y mandatos. Ese, si bien es un trabajo subjetivo y hasta individual, requiere de un proceso colectivo, de construcción con otros en los que podamos reflejarnos. Pero,

¿cómo convertirla en una práctica social que permita a las generaciones futuras asumirla como posible, viable y hasta natural?, ¿cómo ir más allá de un grupo de promotores?, ¿cómo hacer para que sea una práctica en la que puedan erradicarse esos sistemas de sanción social, de legitimación, exclusión e inclusión?, ¿cómo se alimentan y reproducen esas prácticas?

Coordinadora
Si recuperamos todo lo dicho a partir de la problematización del compañero, podríamos ver que nos quedamos con la parte masculina de esta problemática de género, aun cuando uno de los planteamientos era justamente la necesidad de recuperar la relación de género, en aras de romper con los mandatos y la escisión que las asigna. No tendremos un panorama claro de las condiciones actuales de las relaciones intergenéricas, si estamos observando sólo un aspecto de ellas.

Participante
Me pregunto si lo femenino y lo masculino son realmente expresiones culturales. Se podría decir, más bien, que la cultura del pueblo Rarámuri engloba una serie de creencias y prácticas sociales respecto a las relaciones intergenéricas. Esas prácticas cumplen, quizá, una función al interior de ese grupo étnico, ¿cuál sería esa función?

Participante
Entendemos por cultura lo que define la manera de ser, de actuar y de conocer. Producir la cultura, como una cuestión histórica, en una sociedad y en un grupo no es privativo del género; tanto una mujer como un hombre construyen y actúan.

¿Se puede hablar de interculturalidad al interior de un grupo cultural? Habría que pensar en otros términos, por ejemplo, la intraculturalidad, pues dignificándola, desarrollándola, asumiéndola, permite establecer una relación intercultural con los otros.

Coordinadora

Si se escuchan, en algún momento la discusión tomó un giro: de repente, el discurso suena un poco prescriptivo y, la prescripción, no significa problematizar.

Participante

Estaba pensando en la interculturalidad intergenérica y sobre las funciones que cumple la cultura en cada grupo étnico. Habría que buscar quizá la manera de lograr interculturalidad genérica sin violentar los derechos femeninos y masculinos, y sin que se convierta en una imposición para ninguno de los dos. Pienso, por ejemplo, en la familia: es, en varios sentidos, el núcleo en la comunidad; entonces habría que incluir ese aspecto en la problematización, no alcanzaría con pensar sólo en los promotores, es necesario pensar también en cómo incluir, en este sentido, a la cultura familiar de las comunidades.

Coordinadora

¿Cómo organizarías la pregunta?

Participante

¿Cómo podría sensibilizar a la comunidad en el valor y la igualdad del ser humano, específicamente entre mujer y hombre?

Coordinadora

¿Cómo podrías hacer esa misma pregunta sin que implique tu participación?

Participante

¿Es importante que haya igualdad entre hombres y mujeres?, ¿es posible?

Coordinadora

¿Cuáles son las relaciones construidas entre hombres y mujeres que me permiten como asesor decir que la relación actual representa una relación entre sujeto y objeto?, ¿quiénes son, en la comunidad Rarámuri, los intérpretes de la cultura?, ¿los hombres o las mujeres?

Respecto a la idea de acercar herramientas para que la gente descubra los aspectos que interfieren en su desarrollo, pregunto ¿qué se entiende por desarrollo?, ¿cuál es el desarrollo que se quiere lograr?, ¿cuáles serían los indicadores que estamos esperando encontrar para saber si hubo o no desarrollo?, ¿qué quiere decir este concepto para la cultura indígena en términos económicos, sociopolíticos, etc.?, ¿cómo estoy interpretando todo eso?, ¿cómo entiende la gente el concepto de empoderamiento?, ¿qué sabe la gente de esos conceptos?, ¿de qué manera el contexto de la interculturalidad me sirve para impulsar un proceso de darse cuenta de la sumisión o la dominación?

A modo de cierre.

Quedan planteados problemas metodológicos determinantes: ¿cuándo nos construimos en un problema de investigación?; un problema social vivido particularmente, ¿es siempre un problema de investigación?, ¿qué es lo que abre camino para la construcción de un problema de investigación?, ¿qué son un tema y un síntoma social?, ¿qué lógica de razonamiento sostiene a una hipótesis?

La cuestión de la complejidad del problema de investigación, desde una perspectiva epistémica no analítica —o hipotética deductiva— tensó positivamente la dinámica grupal y quedó pendiente como trabajo a repensar en el próximo encuentro.

5. Experiencia organizativa de la Nación Purépecha Zapatista del estado de Michoacán

En l989 hubo una gran movilización de campesinos, indígenas y obreros de Santa Fe de la Laguna. Con la unidad que se logró, empezó a aparecer el símbolo del pensamiento indígena: la bandera purépecha que presenta una síntesis de las cuatro regiones. Santa Fe de la Laguna[35] es ahora parte de una gran movilización en Michoacán.

Existían varias organizaciones con diferentes tendencias —trotskistas, marxistas, maoístas…— pero lo que no había era un pensamiento indígena; de ahí la discusión con algunos compañeros que decían: "por qué no planteamos que el pensamiento marxista lo vistamos de indio", de purépecha. Para ello se empezó a indagar sobre la filosofía indígena purépecha, las movilizaciones, las demandas de los pueblos, que, en este caso, eran por la tenencia de las tierras comunales, la invasión de los ganaderos y la tala de bosques.

En las marchas surgió el lema *guichar guinape*, que quiere decir nuestra fuerza; es algo que impactó y que empezó a generar conciencia dentro de las comunidades indígenas. Cada quien comenzó a adoptar, en todas las marchas, esta frase. Con esa visión y ese pensamiento se hacían reuniones en diferentes comunidades; este lema estuvo siempre y hasta la fecha sigue presente.

---

[35] Si se si hiciera un balance de estas movilizaciones podíamos decir que repercutió en varios sentidos para la comunidad indígena de Michoacán en México. En primer lugar, la comunidad consiguió el reconocimiento definitivo de sus tierras comunales, con esto recuperó las tierras que estaban en manos de pequeños ganaderos y actualmente sobre éstas la comunidad está promoviendo un tianguis artesanal. En segundo lugar, influyó también en la unidad de la comunidad en torno a una causa común, aunque después se dieron otros conflictos al interior de la comunidad ya que fue el centro de una red de organizaciones sociales independientes del gobierno federal. En cuarto lugar, la lucha de la comunidad de Santa Fe de la Laguna se volvió un símbolo y un referente para otras comunidades del área. Por último, implicó un cambio en la relación entre el gobierno y los purépechas al inicio de una década de movimientos étnicos en el país y en América Latina.

El movimiento de la UCEZ[36] pasa por otro rumbo, otros momentos; brota cuando empiezan a formarse cuadros indígenas en Michoacán, que surgen de las normales indígenas o de casas de estudiantes de la Universidad; ellos fueron quienes empezaron a hacer un pequeño planteamiento: denominaron como una primera organización, después de la UCEZ, lo que era Shanar iret (camino del pueblo); pero, con un perfil indígena, seguían existiendo dos pensamientos, los marxistas, quienes decían que era el momento para solucionar por la vía armada todos los conflictos de las tierras comunales o los conflictos entre los pueblos; otras personas decían que era el momento de ir pensando con una filosofía indígena y aprender de nuestros abuelos la necesidad de discutir, analizar y ver nuestra realidad, plantear un panorama general a través de un diagnóstico sobre nuestra realidad y rumbo.

Se fortalecieron estas dos tendencias, se divide la primera organización y queda en 1991 o 1992 sólo una; no había nombres sólo reuniones a las que asistían muchas comunidades de representantes de bienes comunales y activistas purépechas que estaban construyendo un proyecto amplio. En esos años surge la reforma del artículo 27 constitucional. Es cuando las organizaciones indígenas plantean el decreto de nación purépecha, en donde se habla sobre el rechazo a la reforma constitucional. En este momento, la gente empieza a preguntar: ¿cuál es nuestro proyecto de nación?, porque se está hablando solamente de una reforma; pero, ¿cuál es el proyecto político de la nación purépecha? así, comienza a surgir la tendencia hacia la autonomía de los pueblos indígenas, basada en el convenio 169 y en el análisis de otros artículos constitucionales; es cuando empieza a haber pequeños planteamientos de formación de una organización indígena, la cual se establece formalmente como nación purépecha. Se crea su estructura y sus comisiones, que prácticamente se centran en la actividad productiva para los pueblos indígenas, la defensa permanente de las tierras comunales y un proyecto educativo para mujeres.

Han sido diferentes los espacios donde la nación purépecha empezó a avanzar, pero algo muy importante sucedió cuando surgió la iniciativa de

---

[36] UCEZ. Unión Campesina de Estados Zapatistas en Michoacán, México.

los campesinos en torno a la organización de la nación purépecha zapatista; aparecieron las ofertas de créditos externos; es ahí donde nos pusimos a pensar sobre la autonomía. Pensamos, ¿cuál es nuestra visión?, ¿cuál es nuestra actitud?, ¿qué es lo que hacemos o de qué manera llegan esos recursos?, en lugar de hacer la unidad del pensamiento indígena, ¿podrían romper con el proyecto de nación?

A nivel nacional, se estaba gestando el movimiento indígena, en 1994, surgió el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en donde las ideas son similares; tuvimos una invitación para asistir, con propuestas, a la Primera Convención Nacional. Cuando se creó el Congreso Nacional Indígena (CNI), posteriormente, se dieron conflictos al interior de la Nación Purépecha; sigo pensando que los recursos externos rompen con ese pensamiento que estamos construyendo y, en vez de unirnos en un proyecto alternativo, nos dividen. Aparecen dos naciones, la purépecha con tendencias electorales y de búsqueda de créditos para impulsar proyectos productivos afiliados con el estado y, la Organización Nación Purépecha Zapatista con un proyecto que está en construcción sobre la autonomía regional de los pueblos indígenas; hemos participado en varias movilizaciones en torno al movimiento zapatista a nivel nacional.

En la actualidad, los trabajos que está realizando la Nación Purépecha Zapatista son proyectos educativos en relación con la alfabetización, pero orientados hacia los derechos humanos: organizaciones de campesinos que desarrollan proyectos en coordinación con la Fundación Rigoberta Menchú; proyectos productivos, educativos, de cine, entre otros. Son las primeras formas de reorganizarnos nuevamente como Nación Purépecha Zapatista; esto no quiere decir que durante todos estos años no hayamos crecido, sí lo hemos hecho, aunque nuestra participación ha sido más para fortalecernos internamente, ubicarnos, tener claridad de pensamiento, de cómo tenemos que impulsar y aterrizar en un proyecto de autonomía; sin embargo, con lo que ha pasado en estos últimos días sobre la aprobación de la ley indígena, volvemos a pensar en ¿cuál va a ser el rumbo?, ¿qué es lo que tenemos que hacer?, ¿qué es lo que sigue?; porque a pesar de que hay controversias constitucionales, las comunidades impulsan otros amparos contra esa ley. Estamos haciendo reuniones los sábados, cuando están todas las

autoridades y la gente tiene tiempo para ir a todas las comunidades e ir juntando todos los amparos. Es un trabajo fuerte en el cual estamos aterrizados en este momento; muchos compañeros asisten a las asambleas de las comunidades para hacer ese tipo de trabajo, para ampararnos ante la ley.

Lo que ahora estamos haciendo es propiciar una reunión de comunidades y al mismo tiempo invitar a todas las organizaciones indígenas independientes, —independientemente de sus tendencias—. Estamos planteando un proyecto de gobierno indígena para Michoacán, porque lo que pasa es que quien llega al poder, nos convoca y nos da cualquier cosa que no sirve a las comunidades indígenas. Sencillamente estamos planteando nuestras propuestas. Queremos hacer las cosas de otra manera, porque en años anteriores realizábamos marchas, movilizaciones y tomas, pero cuando llegábamos a las negociaciones se nos preguntaba: ¿cuál es su proyecto o qué es lo que quieren? Por eso ahora actuamos diferente. Estamos planteando un proyecto para darle a todos los candidatos y con el que quede electo, hacer un compromiso; lo que pedimos, en términos generales, es una nueva ley indígena en el estado de Michoacán, con toda la estructura que esto implica; se está pidiendo una Universidad purépecha, que haya un arreglo general sobre la tenencia de la tierra, no por comunidades, no por partes, sino un arreglo global en todo el estado; planteamos también proyectos productivos con tecnologías apropiadas que tengan que ver con la autogestión y ecología, todo esto se va a discutir, pero nuestro proyecto va orientado hacia ese rumbo. En términos generales esa es la práctica que está haciendo la Organización Nación Purépecha Zapatista.

Hugo Zemelman

De la exposición que han hecho pueden desprenderse una serie de ilustraciones para aclarar el propio concepto de autonomía que aquí hemos estado discutiendo en términos conceptuales y que ahora, sin querer, ha recibido un ejemplo.

Participante

Hace algunos años en CREFAL[37] se desarrolló una investigación validada, pero que nunca se publicó: La dimensión educativa de los movimientos sociales, el caso de la UCEZ, verificación práctica Sirahuén. La UCEZ facilitó sus archivos y, efectivamente, la dimensión educativa de los movimientos sociales, en este caso la de la UCEZ, fue un ejemplo a nivel nacional o regional de cómo para estos movimientos la lucha no es sólo por la tierra en sí misma, sino que implica la defensa de los recursos naturales, la afirmación de la propia cultura. Sé que pasaron etapas muy difíciles, particularmente en Santa Fe, por la polarización de estas posiciones. De todo esto existen memorias.

Ha habido muchos proyectos de tipo educativo y cultural. Por ejemplo Santa Fe de la Laguna ha sido, entre otras comunidades, representativa. En ese escenario se han desarrollado proyectos de fundaciones, de grupos y de proyectos con sentido de afirmación cultural, de resistencia, de lucha contrahegemónica.

Quiero pedir a uno de los compañeros purépechas que haga algún comentario sobre cuál ha sido el impacto de estos trabajos. Sé que ha habido investigaciones muy serias y muchos aportes de los profesionistas purépechas al respecto. Con toda esta experiencia, con todo esto acumulado en la lucha, ¿cómo valoran ustedes?, ¿qué nos pueden decir del impacto que han tenido estos proyectos de algunos agentes externos? Lo que nos ha movido en esta reunión es la idea de la interculturalidad y el conocimiento.

Para mí significa mucho que ustedes me pudieran dar alguna idea de cómo han visto la actuación o la importancia de estos proyectos. Mencioné el caso de Santa Fe, porque es uno de los más visibles; pero me refiero igual a Sirahuén y Ucasanasta.

Dirigente indígena de la UCEZ

Antes de 1979 todos esos proyectos eran dictados o impulsados por el gobierno del estado, por vías institucionales. No había discusión en el sentido

[37] Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

de cuál era la propuesta; estos proyectos nunca funcionaron. La prueba es que existen muchos que están activados y no han logrado buenos resultados, pero, cuando empezamos a hablar de movilización y la defensa de las tierras comunales, la gente empieza a analizar la problemática indígena, el conocimiento, su forma de vida; todo esto rompe con lo que estaba pasando en Santa Fe, porque antes de 1979, la lengua estaba incluso por perderse.

Los profesores de educación indígena tenían la tendencia de que los niños no hablaran la lengua purépecha, sino el español, que dejaran también su vestuario; a partir de *guichar guinape*, a partir de la bandera, de todos esos símbolos que son educativos, la comunidad tiene otra visión, otra idea de lo que es la vida purépecha. A pesar de que Santa Fe de la Laguna está a 5 kilómetros del municipio de Quiroga, que es panista desde su origen, nunca ha habido una buena relación entre ellos, jamás ha habido esa mezcla. No han podido penetrar su lenguaje. La vida cultural occidental ha sido ejemplo de educación para los pueblos de San Jerónimo que, en los últimos tiempos, nos empiezan a pedir experiencias: ¿cómo le hicieron?, ¿qué hicieron para que ustedes sean así? Nosotros somos supuestamente diferentes a los de San Jerónimo, San Andrés y varias comunidades más.

Cuando llegan a Santa Fe los proyectos productivos, lo que primero se hace es analizar su viabilidad en la jefatura de tenencia social, con las autoridades comunales, luego se discuten en asamblea general. En últimas fechas, lo que ha pasado es que diversas corrientes políticas de organizaciones independientes, dividen a las comunidades al querer formar cuadros. Santa Fe de la Laguna es caldo de cultivo para la formación de cuadros, ahí se encuentran de todas las tendencias; lo que hacemos en las asambleas generales es olvidarnos de eso. Cada quien tiene su formación, pero como proyecto de comunidad ¿cuál es nuestro pensamiento?, ¿cuál es nuestra visión?, ¿de qué manera nos afectan los partidos políticos, las organizaciones, incluso las mismas fundaciones y todas las ONG que llegan ahí?

No quiere decir que por el hecho que sean ONG u organizaciones independientes de mujeres, sus propuestas estén bien, porque a menudo, éstas rompen con el pensamiento y la estructura de pensamiento purépecha: ¿qué es la vida?, ¿cuál es la visión de la mujer indígena en las comunidades o en

este caso, en Santa Fe de la Laguna? Cuando llega un grupo de mujeres feministas con otras tendencias, pretenden crear otra visión e ir rompiendo el pensamiento purépecha en la comunidad.

Las feministas, por ejemplo, tienen una visión diferente a la de la mujer indígena. Tampoco decimos que nuestros usos y costumbres son los mejores; estamos en el proceso de analizar qué nos sirve y qué no; pero que no vengan a interrumpir la formación y el pensamiento de las mujeres: su defensa, su participación y su vida dentro de la comunidad. Ellas son las que educan a los hijos y tienen que estar bien formadas; esto es en el caso de este tipo de organizaciones de mujeres. Pero ¿Qué está pasando con organizaciones y los proyectos respectivamente? La comunidad se dedica a la alfarería local; nosotros planteamos nuevos diseños, que los artesanos pensaran sus propios diseños, no que las ONG o fundaciones llegaran con hornos de alta temperatura y con proyectos de exportación, esto, de ninguna manera es parte de nuestra autonomía. Quieren formarnos para que seamos exportadores con una visión globalizadora. Todo esto se analiza. En los últimos días han llegado las grandes fábricas de Dolores Hidalgo que hacen cerámica, como ellos ven que la gente sabe pintar y hacer otras cosas, quieren instalar aquí parte de su infraestructura. Este problema se pasó a asamblea donde se dijo: "señores hasta aquí, no vuelven a entrar". Para nosotros esto es parte de la educación comunal, la nueva generación va aprendiendo, es un conocimiento colectivo, generalizado, porque en las asambleas y en sus casas lo comentan, lo discuten; todos estamos en esa misma frecuencia, tenemos que ir viendo nuestra comunidad, así se ha mantenido la unidad de los barrios.

La religión estaba también dividiendo a la comunidad; pero hubo un arreglo después de dos días de reunión. Los evangelistas trajeron primero un médico para atender a la gente que no tiene recursos suficientes para curarse; más adelante organizaron a un grupo de mujeres para que en asamblea plantearan la construcción de una iglesia. Santa Fe es una de las comunidades con tendencia tradicionalista en relación con la religión por la influencia de Don Vasco de Quiroga. Hubo una fuerte discusión, al grado de quererlos expulsar pero, afortunadamente, hubo un arreglo. Conozco casos como el de San Lorenzo en donde hay varias religiones con sus iglesias

y de otras comunidades que se han dejado invadir por religiones, sectas, ONG, etc. Nuestra consigna es canalizar todo a la asamblea general. Ahí se discute, se analiza y se dice qué proyecto se acepta y cuál no.

Participante

Vengo del estado de Guerrero donde estamos trabajando en la cuestión educativa. Cuando hablas sobre la creación de la Universidad Purépecha, pareciera ser que esta experiencia se está generando en diferentes estados; habrás escuchado de la Universidad Indígena en Oaxaca y en Latinoamérica, por ejemplo, de la Universidad Indígena de Ecuador. En Guerrero empieza también a surgir la idea incipiente de la creación de espacios propios donde se recree el conocimiento indígena, sin exclusión del otro; en este sentido, quisiera hacer una petición: que pudieran considerarnos para conocer la experiencia y el proceso que ustedes viven en la consumación del proyecto de Universidad Indígena Purépecha, nos interesaría mucho conocer esta experiencia, es más, estaría pensando en que pudiéramos convocarnos en alguna ocasión para trabajar sobre ese aspecto en específico. En Guerrero se nos habló sobre la Normal Indígena. Nosotros no hablamos de normales indígenas; con todo respeto hay que ayudarlas a buen morir porque ya cumplieron con su papel histórico. Hay que hablar de otro espacio. Me parece que una universidad es completamente distinta. La invitación es que pudiéramos convocarnos quienes estamos trabajando en este aspecto y, seguramente, uniendo fuerzas pienso que las cosas pudieran salir mejor.

Dirigenta Indígena

En Michoacán hemos considerado que sí es urgente y necesaria una Normal Indígena, después de tres años, se acaba de dar la clave oficial; la formación de los maestros no está a la perfección, pero se está implementando dentro de la currícula una visión, un pensamiento indígena para que sean ellos los futuros generadores de lo que llamamos la interculturalidad; para nosotros es significativo, debe ser significativo en todas las comunidades indígenas, porque los maestros tienen que estar presentes en esta gran lucha.

La universidad tiene también la característica de formar nuevos profesionistas pero con un pensamiento y una visión con carreras que sean

adecuadas a la comunidad; no para que se vayan a la ciudad. Esto no significa que no estemos relacionados con las universidades de todo el mundo, para el intercambio de maestrías, doctorados, etc., pues todo esto genera conocimiento científico. Una comisión está integrando esa visión, porque las universidades indígenas que existen son de nombre: la estructura, la misión, los planteamientos, las carreras que imparten, hablan de que no se trata de universidades indígenas. Estamos construyendo un internado a nivel de primaria y secundaria en Urión Michoacán, para ir fortaleciendo una Universidad Indígena, porque esto tiene trascendencia; no estamos hablando de una universidad indígena nada más porque sí, sino porque es base de todo un proceso, todo un trabajo que se está materializando en estos tiempos en una universidad indígena.

Participante
Llevo tiempo estudiando las normales indígenas y, por tanto, tengo una postura distinta a la de los compañeros, sobre la Normal de Cherán: Tenemos que aprender de quiénes son los que crearon esa Escuela Normal, quiénes son esos profesores que están ahí, cómo se ha convocado y cómo ha habido una respuesta de los jóvenes en la región. Es muy interesante la disyuntiva Normal o Universidad, porque recién se creó un tecnológico purépecha en Cherán. Entonces, qué contradicciones puede generar el apellido a las instituciones, qué vínculo ven entre estos proyectos educativos, la respuesta de la gente, la inclusión, la búsqueda y el desarrollo de la autonomía, y cómo están pensando este debate entre los 24 o 25 municipios reconocidos como indígenas frente a la cuestión territorial, y el lugar de estas instituciones, por ejemplo, qué implica Cherán como eje de articulación de lo territorial, qué perspectiva van viendo en ese sentido.

Dirigente indígena
Uno de los planteamientos de la Organización Nación Purépecha Zapatista fue la contribución de una universidad indígena ¿Cuál fue la respuesta del estado?, se creó el Tecnológico Cherán. A su manera interpretaron nuestra petición; en los medios de comunicación mencionaron que habían cumplido. ¿Cómo estamos discutiendo esto los 21 municipios purépechas que hay

aquí en el estado?, aparte están los de la costa. Para que tenga un carácter más formal, más de comunidad, lo estamos haciendo a través de las autoridades comunales; entendemos también que es difícil porque algunas comunidades tienen una tendencia apartidista; muchas más son parte de algún partido político. Sin embargo, se llega con el compromiso de que aquí no se habla de partidos sino de nuestro pueblo indígena; cuando se llega con ese planteamiento, incluso gente priísta o panista, tiene otra actitud; porque, además, lo que está generándose es que las asambleas sean en lengua indígena; es parte del fortalecimiento de nuestra lengua.

Todo esto está aunado a una academia que se dedica a investigar, a fortalecer la gramática. Hay pequeños hilos en todas partes. Se está construyendo la unidad para hacer planteamientos a todos los organismos que tengan que ver con la construcción de la autonomía. Esto tiene que seguir adelante para que todos participen, claro, algunos lo harán, otros saldrán o se dividirán. En relación con juntar a los 21 municipios, aunque estamos en todos, no podemos decir que van a llegar todos, porque hay autoridades que van a las asambleas y dicen: "hoy no, lo vamos a analizar posteriormente..."; esto es un proceso, no en todas las comunidades hay una especie de educación para fortalecer nuestra identidad, sino más bien, los medios de comunicación, como la televisión, la radio, así como la migración han penetrado generando otro tipo de pensamientos.

He ido a la sierra y en las comunidades la gente usa su motosierra para talar árboles. Cuando les dices que no es por ahí, que hay que controlar la tala, ellos contestan: "quién nos va a dar de comer". Con la instalación de grandes empresas, como Sabritas, empiezan los monocultivos de papa con fumigantes; todo lo que está prohibido en Estados Unidos lo traen aquí, Otro dato importante es que están llevándose también la semilla del pino, los tejocotes. La gente dice que se dedica a juntar los tejocotes porque de ahí saca para comer; pero, es más por el consumismo. No es que no tengan para comer, porque hay muchos alimentos ahí; el problema es la educación que estamos recibiendo a través de lo que nos ofrecen los medios de comunicación: tienes que aspirar a comprar las cosas que te están exhibiendo, lo que implica destruir lo nuestro: Tenemos que aprender a convivir con la naturaleza para durar un poquito más.

Participante

Con respecto a la importancia de la participación del indígena, me parece necesario que nosotros pensemos en crear algo de acuerdo con nuestras ideas, a nuestra realidad. En el caso de Guatemala, nosotros somos producto de proyectos educativos. Se está dando la educación a la población maya, desde nivel primario hasta secundario; al final terminamos en la universidad y ya no pensamos en el proceso de la formación, sino que nos absorbe la otra cultura y nos limita el desarrollo del conocimiento, de las ideas que traemos; por eso es necesario crear esa idea.

Los guatemaltecos estamos también en proceso de creación de una universidad, que responda a las características de la población indígena; este año se realizó una investigación de pensamiento: se detectaron todas las necesidades de 110 municipios del país, lo que nos indicó que es muy necesaria y urgente la creación de una universidad. Coincidimos con la población indígena de este país.

Me llama la atención que el pueblo indígena piensa igual o más o menos se aproximan las ideas, eso quiere decir que como indígenas estamos vivos, que tenemos todavía el pensamiento que tenían los antepasados, de que se comunican con facilidad, por supuesto que ahora con la tecnología vía Internet, pero anteriormente los indígenas teníamos esa capacidad de comunicación inmediata, ahora es cuestión de organizarnos, de coordinar, de contactarnos para que podamos recuperar lo que nos quitaron desde un principio. No estoy hablando mal en cuanto a que aquí nos hicieron algo, esto es historia, quedó en el pasado, gracias a la intervención de las otras culturas estamos uniendo esfuerzos para reconstruir de nuevo la realidad de la vida del país.

Participante

En la educación indígena muchos maestros reproducen lo que el sistema les ha dado; esto ha influido en nuestra autonomía, nuestra forma de vivir y de ser en nuestra comunidad. La nueva modalidad de educación indígena plantea el rescate de la memoria histórica, de la oralidad de la vida de los pueblos y de nuestras comunidades. Partir de la gente anciana y de la más joven nos sirve para retomar lo que ha sido el devenir y apropiarnos

de lo nuevo: las tecnologías —computadora o máquina de escribir— conocer como indígenas qué somos; valorar nuestras tradiciones y costumbres. Esta es la parte importante a rescatar en la nueva educación indígena. La gente que se forma dentro de las escuelas indígenas reproducen el mismo idioma en las comunidades en donde se está perdiendo, como producto de la heterogeneidad, de la transculturación que se da desde la misma gente criolla o mestiza hacia las comunidades indígenas y que en cierta forma ha perjudicado de diferentes formas nuestra unidad, con instituciones, partidos políticos o distintas formas de organización, que vienen de afuera, intentando detener este proceso de autonomía.

Sin embargo, nosotros sí la ejercemos: somos autónomos, porque en nuestras fiestas y tradiciones estamos ejerciendo nuestra autonomía; nosotros podríamos decir que no pedimos permiso al ayuntamiento o al gobierno del estado para organizarnos en nuestra comunidad y comer en forma colectiva un animal o hacer nuestras propias comidas en nuestra comunidad; esto es autonomía, nadie nos la va a quitar, ni la televisión ni la radio. Reclamamos espacio en los medios, en el gobierno; esto es una de las consignas que proclama el Ejército Zapatista de Liberación Nacional: ¡tenemos derecho a ser escuchados! Tenemos capacidad para decidir en las "famosas" asambleas de concertación o en los "acuerdos políticos" de organizaciones o grupos políticos en todos los estados de América Latina y del mundo; de ahí que el Ejército Zapatista de Liberación pidiera su intervención en el Congreso Europeo, para hacer escuchar nuestra voz. Claro que planteamos la integración, no decimos que no deba estar con nosotros en este proceso de autonomía, creo que el sistema, decía Marx, debe servir a la nueva sociedad futura.

No estamos creando una nación dentro de otra, sino que estamos pidiendo que se dé una participación en donde efectivamente reconozcamos que nosotros somos morenos y ustedes blancos, pero a la vez que tenemos formas de pensar y espacios de convergencia, blancos o no, todos tenemos necesidades, unos más, otros menos; hay también blancos pobres que necesitan de otros blancos; ahí es donde podemos converger; donde está el espacio que reclamamos como parte de nuestras autonomías; el derecho a ser pueblo o región donde podamos intercalar todas nuestras actividades económicas y culturales, que sirvan a nosotros y al sistema en que vivimos.

Participante
Ustedes presentaron un proyecto muy complejo y muy propio, con muchas demandas. De las respuestas que tienen ya, me gustaría saber cómo nació la necesidad de las mujeres de reunirse en un proyecto y cuál es su ubicación dentro de la Organización Nación Purépecha; de qué manera está vinculado con el proyecto común y cuál es la visión de las mujeres.

Dirigenta indígena
Efectivamente, los compañeros se han expresado más en relación con lo que es el pensamiento de los varones en las comunidades; si retrocedemos un poquito para pensar lo que era el tipo de educación y cómo la participación de la comunidad o de los grupos antes de la conquista, veremos que las mujeres tenían una función muy específica y muy importante, tanto en la cuestión religiosa como en la atención a los hijos.

En todas las luchas, la mujer indígena ha estado presente. Se dice: "tantos hombres murieron", pero no cuántas mujeres han muerto. Ha habido hombres líderes, como también mujeres. Ubicándonos en la actualidad, a Santa Fe de la Laguna lo retomamos como un espacio donde ha habido conciencia y reflexión crítica. Si estamos ahí o aquí en este momento, es porque hemos participado al parejo; nosotras no nos hemos quedado. Claro que ahora tenemos que analizar un poco más el pasado, pues antes nos decían: "vamos a estar en una reunión, ustedes no van porque tienen que hacer las tortillas y preparar la comida", por ejemplo en aquellas luchas que se entablaban entre guerreros y comunidades, las mujeres desempeñaban un rol, pero, ahora, nos adentramos también en el análisis, estamos presentes. Creo que si las comunidades están presentes, es porque hemos jalado al parejo; no nos hemos dejado, pugnamos por la alfabetización, por proyectos que apoyen el desarrollo de la mujer, como parte fundamental de lo que es el hogar. Porque si bien es cierto que el hombre ha sido el proveedor de nuestros hogares, nosotras hemos tenido también la gran responsabilidad de formar a nuestros pequeños. Sentimos que tenemos un compromiso muy fuerte con análisis, sobre todo si somos profesionistas: ¿qué hemos hecho, cómo y hacia dónde vamos, cuál es la responsabilidad tan grande que tenemos nosotras? A lo mejor, como ejemplo para nuestros hijos, alumnas e hijas, tenemos el

compromiso de mostrarnos como seres pensantes que sabemos qué es lo que queremos: ¡nosotras qué queremos, pues queremos también la felicidad, la deseamos! En lo particular para nuestras hijas y alumnas, para estas mujeres que están con nosotros en los grupos, para nuestros vecinos, para los que estamos aquí es una lucha que, si está presente, se ha encausado y si lo vemos como proyecto de realización, es porque vamos a jalar al parejo.

Participante
¿Cómo está planteada la integración de la nación purépecha con la población de Áquila de habla náhuatl? Se llaman purépechas pero me da la impresión de una unión más en términos indios que exclusivamente purépecha.

Dirigenta indígena:
De hecho, en los encuentros que se realizan a veces en el estado de Michoacán, la invitación es para todos los pueblos —mazahuas, nahuas, otomíes— ¿Cuál es nuestra relación con el oriente de Zitácuaro o con la costa? La invitación está abierta para ir construyendo juntos nuestra autonomía, pero el problema son las organizaciones o partidos políticos, por ejemplo, del lado de la costa está más metido el Partido del Trabajo, ellos tienen cuadros con una relación con las comunidades. Un análisis sobre la vía política de esa región dirá que son los del PT quienes están haciendo un fuerte trabajo. Tenemos que analizar también el caso de la costa nahua, es diferente porque en Michoacán las comunidades son más grandes y el desarrollo cultural es diferente, allá las comunidades no son tan grandes, son como rancherías.

También somos respetuosos de no ir a organizarlos; ellos, a partir de su realidad, y experiencia, tienen que organizarse y plantear su propia forma de lucha porque si no así no funcionaría. La relación es permanente y estamos en ese proceso, para aclarar, lo que hicimos, para ir cumpliendo con los congresos indígenas que se realizan; por eso se cuida que la sede sea rotativa; esa es la manera de irnos integrando.

Participante
De alguna manera conocemos la historia de la nación purépecha, que siempre ha mantenido un espíritu autonomista, a pesar de Don Vasco de Quiro-

ga, del proyecto Carapan, del proyecto tarasco y de la creación del servicio nacional de promotores culturales bilingües. Creo que eso es lo valioso: hay un espíritu subyacente en la nación purépecha; tal vez, eso es lo que los anima y los solidariza. Los que pertenecemos a otros grupos étnicos debemos tomar referentes, compartir experiencias, visiones. Habría que analizar más a fondo las propuestas de instituciones académicas específicas, propuestas que tal vez en una primera instancia nos convencen sobremanera. Como somos producto del sistema educativo tradicional, en nuestras propuestas necesariamente se van reflejando aquellas introyecciones que nos han metido en la cabeza. Una anécdota: cuando tuve la oportunidad de leer la primera versión de los planes y programas o de la propuesta curricular de la Normal de Cherán, me di cuenta que en la fundamentación filosófica se decía, textualmente, que se pretendía formar a un hombre desde el punto de vista eminentemente marxista; entonces me pregunté ¿acaso no hay una visión purépecha del hombre? Para enriquecerse justamente con otras visiones y otras propuestas hay que tener esta situación presente. No es una crítica, simplemente, una inquietud que me surgió.

La propuesta de la Universidad Purépecha o Universidad Indígena, nos lleva también a plantear si realmente los indígenas queremos una educación indígena sólo por indígenas, para indígenas y nada más por indígenas, en un momento en el que se ha re-significado la heterogeneidad y la diversidad. Estamos hablando de una educación intercultural bilingüe, pero, desde luego, esta educación no debe ser una imposición, sino que debe ser como punto de partida y de referencia constante a lo propio, desde la dignificación, el desarrollo y la difusión de lo propio con los demás.

Es cierto que tenemos que enfatizar lo propio desde nuestras instituciones o de estrategias institucionales que nos permitan esa dignificación y desarrollo, porque de otra manera nadie nos va a hacer caso si no valoramos lo nuestro; pero, esta valoración de lo nuestro conlleva a que el otro nos escuche y valore también lo nuestro, y viceversa; de esa manera nos enriquecemos mutuamente. Habría que ver la perspectiva de una educación indígena, no sólo para los indígenas sino para todos los mexicanos. Partir de lo indígena, porque los mestizos nos han impuesto siempre su visión;

ahora no vamos a actuar igual, queremos compartir lo valioso de nosotros para todos, aprovechando lo de los otros.

Hugo Zemelman

Plantean un problema de fondo. Habría que colocarlo como problema, por lo siguiente: algo que me llama la atención del expositor, es la claridad con la que ha manejado el concepto de autonomía; la autonomía entendida como proceso, como algo que está constantemente construyéndose, y cómo está asociada la construcción de la autonomía al uso del espacio geográfico, por ejemplo, todas estas estrategias que ellos plantean de juntar grupos de diferentes lugares, son importantes para la conformación de un sujeto social, pero sobre todo el hecho de que ellos se han planteado dos cuestiones que se vinculan muy fuertemente con la discusión: por una parte, ellos han definido una estrategia de construcción de un sujeto tomando en cuenta, en primer lugar, la diversidad de instrumentos a los cuales se tienen que recurrir. Aquí se han señalado varios: no se han restringido sólo a la educación, eso es parte importante de la discusión porque cubren aspectos de todo tipo: culturales, económicos, organizativos, institucionales, técnicos, etc. Por otra parte es importante que estén planteándose el problema de la educación y la construcción de conocimiento, como parte de la estrategia de constitución del sujeto, por lo tanto lo están haciendo desde un sentido que plantea una cuestión: ¿se puede realmente construir una estrategia de educación desde lo indígena para el resto de los sujetos sociales? Ahí hay un problema. No lo veo tan claramente, pero aquí surge la gran cuestión de la heterogeneidad, entendida como diversidad de sujeto con diversidades de proyecto, de concepciones del mundo, es decir, con diversidades de memoria. Creo que el punto está en que para plantearse lo que dice el profesor, hay que partir de una constatación previa. Como aspiración y valor es quizá muy bonito decir: "quiero compartir con el resto de los sectores sociales lo mejor de la cultura indígena", pero el problema no es simplemente de buenas intenciones. Hay un problema de correlación de fuerzas entre actores; por eso volvemos al viejo tema de la interculturalidad: ¿qué es la interculturalidad?, ¿es un problema de contemplar solamente culturas diversas y deleitarnos en ese espectáculo de que las culturas pueden alimentarse recíprocamente?,

¡no! aquí hay un problema de correlación de fuerzas entre actores, entonces, el proyecto de educación y cultura no puede plantearse distinto, ajeno o divorciado de la correlación de fuerzas, que es algo que también se construye. En esa medida sí se podría llegar en un momento determinado a compartir, pero si no se tiene la fuerza, no se comparte, se acepta al otro que tiene más fuerza.

6. Debates y diálogos epistémicos y didácticos

Este punto desarrolla dos momentos del encuentro de trabajo: a) los espacios de síntesis de los distintos círculos de reflexión que configuraron el trabajo grupal, y b) la recuperación articulada de las reflexiones que, durante las intervenciones en este segundo encuentro, realizaron tanto el doctor Hugo Zemelman como la doctora Estela Quintar.

En estos diferentes momentos se recoge la producción de conocimiento de los participantes, así como la conversación que esto generó con los profesores.

6.1. Una primera síntesis de producción del Círculo de Reflexión 2

Un primer elemento común en todas las participaciones fue una especie de "trauma epistémico", al reconocer nuestras dificultades metodológicas para plantear problemas. Se abundó sobre esto y las confusiones entre problemas e hipótesis, la definición de objetivos y de líneas de acción.

Sin embargo, lo interesante fue cómo lo abordó cada uno; algunos prefirieron posponer el tema para ir develando más insumos y desandar parámetros, pero hubo gente que reconoció esa carencia a nivel de las agrupaciones en donde están trabajando y logró generar una dinámica distinta, tanto en el Círculo como en sus propios espacios laborales. Se está generando, en estos equipos, importantes debates al respecto. Hablan de la necesidad de delimitar, de líneas de trabajo mucho más claras, del planteamiento de objetivos

más concretos, de constituirse en sujetos con capacidad de proyecto, entre otras cuestiones más vinculadas a sus propias organizaciones.

Un segundo punto de encuentro giró alrededor de la discusión sobre las cuestiones de la asimetría en las relaciones, sobre todo, entre mestizos e indígenas. Esto fue motivo de preocupación para muchos de los que estuvimos en esta mesa. Hay un cuestionamiento respecto a cuál es el papel que estamos jugando quienes fungimos como facilitadores en procesos de trabajo con grupos indígenas; en este sentido las posturas fueron diversas.

En general hay una interesante actitud de autocrítica, básicamente en cuanto a reconocer posturas de activismo; la falta de claridad en los problemas en que se está trabajando es lo que posiblemente velaría los objetivos que se persiguen.

Algo interesante también fue que la reflexión ha sido intensa y, en algunos casos, ésta se empieza a reflejar en escritos; hay algunos aportes a nivel de pequeños ensayos los cuales valdría la pena para ver si a partir de aquí se puede iniciar un ejercicio de sistematización más orgánico.

Coordinador[38]

En lo personal me ha sorprendido la reflexión desarrollada con base en lo que dejó el seminario anterior; esto es interesante porque habla de la relación de este espacio con la práctica y el registro personal, y compartido, que cada uno se lleva.

Sumándome a los comentarios del relator quisiera comentar que un punto importante fue también el de los sujetos y su historicidad así como del papel que juega la alfabetización en lo indígena, la importancia de recuperar el sentido del ¿para qué y quién decide la pertinencia de la alfabetización?

Acerca del sujeto nos sentimos tocados en nuestras propias prácticas. Muchas veces problematizamos al otro, pero no a nosotros mismos, alienando nuestras prácticas con parámetros de lo que “supuestamente” deberíamos hacer.

---

[38] Alejandro Díaz Bueno.

Otro aspecto que se debatió fue el tema de la cultura como algo que se recibe; pero, también, algo que se construye y se hace; esta dualidad se expresó en ejemplos concretos como el uso del traje tradicional: ¿qué tanto somos más o menos indígenas por llevar o no el traje típico?

Un último tema que he señalado como eje de intercambio es la construcción de conocimiento y el diálogo intercultural: ¿qué papel tiene la información?, ¿como incorporar lo acumulado, lo teórico?, ¿qué papel juega en ese diálogo intercultural?, ¿la información deberá jugar un nuevo papel?

Se empezaron a visualizar los siguientes problemas:

El reconocimiento de que los derechos de los pueblos indios pasa necesariamente por el territorio y por la educación; el territorio, por la cuestión de la autonomía y, la educación porque es parte de la cultura.

Se recupera la importancia de asumir —al interior del grupo indígena y en relación con mundo mestizo— que entre los indígenas hay cosas que los unen y otras que los hacen diferentes. En este sentido, es importante romper con una cierta visión "homogénea" de lo indígena.

Se hace cada vez más necesario historizar al indígena, como concepto y como reconocimiento político, económico y cultural. Es decir, ¿qué significa ahora ser indígena? Esto, indudablemente, tiene también efectos en las políticas públicas hacia el sector.

La educación intercultural no es sólo una cuestión indígena, sino un problema cultural de aceptación de lo diverso en todas las modalidades educativas. Habría que plantearse una cuestión más de fondo y estructural: promover desde la educación el respeto a lo diferente y a lo diverso; sin esto, la construcción de una sociedad intercultural será muy complicado.

Es fundamental asumir que los indígenas no podemos seguir discutiendo nuestros problemas con los mismos enfoques de los mestizos. Por ejemplo, en la política se quiere que los indígenas hagan política con las reglas de los blancos y esto no es posible; simplemente lo que significa la tierra para una comunidad indígena y su modo de trabajarla no es lo mismo que para las leyes de los blancos; el concepto de democracia se impone a todos; pero sin equidad difícilmente se puede hablar de democracia.

Los indígenas tenemos que buscar formas que, al mismo tiempo que nos permitan preservan lo propio, no nos lleven a negar nuestra esencia.

Encontrar el equilibrio entre la defensa de lo propio y la búsqueda de espacios para ser escuchados.

La reivindicación de las tradiciones y costumbres no es una posición conservadora de los indígenas. Este suele ser un cuestionamiento muy propio de los mestizos "quieren preservar las costumbres, por lo tanto no quieren cambiar". Esto es engañoso porque en realidad es al revés; una exigencia de cambio para los blancos. Se trata de que la sociedad mestiza reconozca esas costumbres y tradiciones, para que los indígenas también las resignifiquen, porque la preservación de la cultura no implica necesariamente cerrarse al mundo y esto es lo que a veces se confunde o no quiere comprenderse.

Los indígenas no deben ser excluidos del desarrollo del país porque ningún proyecto nacional sería viable sin ellos.

La defensa de lo indígena tiene que partir de las raíces más profundas que le dan identidad, porque este no es un asunto de discusión solamente teórica, sino que tiene que hacerse una revisión política, económica y cultural inclusiva de los pueblos indígenas, reconocer que lo constituye como sujeto histórico.

Los indígenas tenemos que plantearnos una cuestión central: ¿qué tanto sabemos los indígenas de nosotros mismos?

En este debate de la interculturalidad se tiene que considerar la ley indígena y asumir una posición con respecto a ella. Porque esto no puede ignorarse, no es una ley aprobada. Todo el mundo sabe que tiene el rechazo masivo de los indígenas, entonces, ¿qué clase de legislación se aprobó finalmente? Analizar si esto va a ser una herramienta que pueda apoyar o no a estos procesos de autonomía por los que luchamos los indígenas.

Estela Quintar

Indudablemente, hablar de etnias trae consigo una discusión de identidad y de colocación ante el otro. En este sentido, es interesante repensar en nuestras propias colocaciones —que son éticas, pero también epistémicas—.

Por ejemplo, cuando los mestizos trabajamos con indígenas: ¿qué tanto nos detenemos para ver cuáles son los otros códigos lingüísticos?; lo digo por el peso que tiene el discurso en esta reunión al creer que el indígena no participa porque no habla. A veces es desalentador observar cómo los

trabajadores de la cultura que defienden tanto a estos grupos no pueden entender que el silencio es también un modo de diálogo y de construir mundo desde el mundo indígena.

Esto lo sostengo por la preocupación que plantea el grupo indígena sobre la identidad, inquietud que no es menor ante el deseo de ser reconocido por lo que se es, y no a partir de lo que el mestizo pide. De ahí que tendríamos que cambiar algunos códigos o considerar otros. Sería magnífico que a partir de esta experiencia surgiera un trabajo de investigación, para reconstruir pedagógica y didácticamente desde los códigos lingüísticos y con la lógica de pensamiento de racionalidad indígena, para no seguir trabajando excluyentemente, con la visión de la racionalidad occidental, donde el verbo y la imagen ocupan un lugar cada vez más preponderante, en el que la gente tímida no tiene "imagen", o la que no hace un uso "elegante" de la palabra suele tener dificultades para moverse en este mundo.

¿Se piensa el mundo a partir de una lógica de construcción distinta? ¿Se habrán generado suficientes programas de investigación de las racionalidades de construcción del mundo indígena? ¿Cuál es su difusión? Lo anterior lo expreso para poner en tensión, no para cuestionar ni valorar, sino para pensar.

6.2. Relatoría del Círculo de Reflexión 3. Sobre el lenguaje y la incomprensión con el otro

Con la experiencia compartida en el pasado encuentro, de repensarnos en las prácticas vividas, se retomó aquello de que hablen los hechos, en el que se percibe cómo el condicionamiento civilizatorio intenta "invisibilizar" la existencia de cosmovisiones diferentes que responden a modos de percepciones de mundos diferentes.

A partir de una práctica particular se recupera la importancia del trabajo en la comunidad y no sólo sobre o para ésta, señalando fuertemente el trabajo de una organización social y su comprensión de lo intercultural.

El tema del lenguaje es de cuidado en el trabajo intercultural; el lenguaje "académico" puede limitar el contenido étnico intercultural de la práctica

educativa, lo importante no es lo uno o lo otro sino formas de articulación entre teoría y práctica. ¿Por qué pensar en una sola estrategia heurística y no en varias posibilidades de combinación, para ver qué se descubrirían con otras formas?

Surgieron inquietudes de tipo teórico en cuanto al desarrollo humano y las diferentes trayectorias que se podrían encontrar en América Latina, en este marco se plantean las necesidades de desarrollo de los seres humanos en estas regiones y si es posible hablar de una educación básica intercultural en México. En estos países el desarrollo humano va ligado a la dignidad, y ésta a la justicia; sin embargo, esto de la dignidad no es un valor universal, muchas veces la dignidad de unos se revierte en contra de la dignidad de otros, nuevamente la importancia de historizar al sujeto social y sus experiencias vitales.

Se retomó un debate interesante en relación con la identidad, éste pone en el centro la conformación identitaria, en el que se considera: el proceso de conformación social, las historias de vida con referentes multiculturales, debido a los múltiple aportes que tenemos. En este sentido se cuestiona a la propia identidad mestiza, ¿en este momento qué importancia se le da a tener un antepasado indígena o no? Se asume lo mestizo como una categoría política, o también como identidades paradójicas.

En este espacio se valoró el proceso de tensionar el concepto de interculturalidad, término que da cuenta de construcciones de conocimiento que responden a realidades diferentes de los sujetos que la usan. La pregunta sustantiva frente a esta reflexión es: ¿desde dónde nos estamos relacionando con los conceptos para crear categorías y argumentos?

¿Cómo es la formación de los maestros indígenas en lo teórico y lo práctico?, ¿qué es lo intercultural en la formación de educadores?; ¿cuándo estoy dominando y cuándo realmente se está siendo algo intercultural?, ¿cómo se habla de la otredad y de la alteridad?, ¿cómo se da esta relación? Son algunas de las interrogantes que permitieron encontrarnos reflexivamente.

La diversidad trae un problema epistémico y social estructurante: el de las múltiples diferencias, no sólo culturales sino de género, de clase social, etc.; aquí se vive la experiencia de la colonización del pensamiento; no estamos preparados para aceptar lo diferente a lo civilizado. En este sentido, no habría conocimiento indígena sino una lógica de construcción que se

engarza en cadenas significativas, diferentes a la occidental. No es que no haya conocimientos indígenas, sino lo importante son estas otras lógicas de organización del pensamiento.

7. Recuperando el proceso de aprendizaje y enseñanza colectiva. Una experiencia desde lo no parametral

Estela Quintar

En la práctica misma, el proceso de aprendizaje y enseñanza colectivo, lo estamos transitando desde determinado modo de mirar —epistémicamente hablando—, a partir de la especificidad del recorte de la realidad en espacio y tiempo; este "mirar" privilegia y centraliza determinados aspectos de la realidad, los que se vuelven teóricos y a su vez metodológicos.

"Lo metodológico" nos habla de la manera de operar en el mundo, de relacionarnos con los otros, de construir conocimiento; no hace referencia a la "técnica" de organizar un diseño de investigación o de planificación.

En este marco de significaciones hay algunas categorías y/o conceptos de trabajo centrales; son como una "lente" de mirar, todo lo que vemos y sentimos, lo pasamos por estos conceptos y/o categorías. Es lo que hicimos ahora con los registros que teníamos, con lo que cada uno escuchó sesgado por el oído de cada quien; tratamos de "leerlo" a la luz de estas categorías y/o conceptos propios de la Propuesta Epistémica Zemelmaniana,[39] conforman lo que podríamos llamar una *matriz epistémica* que nos sirve de referencia analítica e interpretativa para construir conocimiento de distintos fenómenos sociales y de diferentes cuerpos teóricos. Estos conceptos y/o categorías son: *Sujeto/subjetividad, historicidad, totalidad (como articulación), realidad, potencialidad.*

Así, en nuestro trabajo, se busca no sólo profundizar en la categoría o el concepto de interculturalidad en sí mismo, sino de ampliar y rearticularlo operativamente en su accionar en la realidad concreta del trabajador de la cultura.

---

39 Epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial.

¿Qué presencia tienen estas categorías en el devenir de nuestra tarea? Éstas son las que han condicionado, y condicionan, el cómo vamos a trabajar. En este sentido abarcan la dimensión de lo metodológico, lo podemos ver en nuestro propio proceso de trabajo colectivo. ¿Por dónde partimos para trabajar un concepto o categoría de alto nivel de abstracción como es la interculturalidad? Fundamentalmente por la experiencia que cada uno de ustedes fue aportando desde sus historias de vida.

Partimos desde del *sujeto* y sus sujeciones, es decir, del sujeto de la experiencia, donde vamos a ir construyendo realidades significadas y posibles de significar (de nombrar); y cuando digo experiencia, me refiero al sujeto ubicado en un espacio y en un tiempo, con una historia propia que le dé identidad.

La propuesta epistémica es eminentemente existencialista, se hace en la experiencia de estar con el otro en coordinación de coordinaciones significantes, por lo tanto no es sólo una vinculación discursiva —que muchas veces "invisibiliza" al sujeto—, por lo contrario, el sujeto en su discurso es una de las expresiones de su totalidad, la afectación es desde su discurso, su emotividad, su lenguaje corporal, etc., esto es doloroso porque no siempre el otro dice lo que uno quiere y no siempre uno es aceptado en lo que dice, por esto es importante activar la relación sujeto/sujeto, porque exige una cierta lucidez para comprender lo que se pone en juego, no es el sujeto como integralidad sino la producción de conocimiento posible de construirse en el espacio relacional que se crea. De algún modo es lo que venimos recreando aquí colectivamente.

Esta perspectiva se toma como resolución epistémica, en la que se traduce didácticamente el hecho de reacomodar grupos de pertenencia étnica. ¿Qué están sintiendo, pensando y registrando los indígenas de este encuentro? Desde esta pregunta hecha por el sujeto generamos el espacio de encuentro en la experiencia de estar con otro, con el cual compartimos una dificultad común: la comunicación entre pares y con el que se considera exterior, el mestizo. Esta resolución no en una "actividad", o una "ocurrencia", tampoco es demagógica sino una cuestión concreta de volver al sujeto sobre sí para ver qué desea, se integre y encuentre lo común para relacionarse nuevamente en otros espacios, con otros diferentes en otros niveles y dimensiones de la realidad concreta.

7.1. A modo de contribución al diálogo

Desde el marco referencial de esta matriz epistémica, y en el modo que lo vengo haciendo en forma compartida con los otros, quisiera ser portavoz de la lectura del proceso que transcurre. Esta es una lectura crítica, no como denuncia, ni como juicio de valor —a esto estamos muy dados los maestros que todo el tiempo solemos movernos desde el "deber ser"—, nos referimos a la crítica como tendencia de pensamiento, en tanto, distanciarse de la experiencia, interpretar sus múltiples articulaciones y poder así construir un conocimiento más complejo que dé cuenta más ampliamente —como lo hemos dicho— de este fenómeno social y colectivo.

En cuanto al discurso en general, surge una pregunta ¿a qué están sujetados?, ¿cuál es la sujeción más fuerte que aparece? Surgió como una sujeción fuerte el asunto de los mitos, ¿por qué les llamamos mitos?, porque éstos aparecen más o menos explícitamente en casi todos los grupos y son como frases, palabras que están diciendo algo más.

Podríamos señalar la emergencia de algunos posibles "mitos" como: la idea de sujeto, subyacente en las argumentaciones, sobre todo cuando hablamos de la cuestión indígena, hay un cierto corrimiento al sujeto político; cuando digo sujeto político, éste es portador de un determinado sesgo casi excluyente de reivindicación política, es un sujeto ideologizado y no un sujeto que además es portador de posibilidades, de capacidades, propias de él que no son transferibles pero que pueden ser desplegadas. Sujeto mestizo, indígena, rearticulado con otro, da un distinto alcance a la concepción de otredad como alteridad. Colocados en la realidad concreta de nuestras situaciones laborales, de nuestra dinámica mexicana, ¿qué estamos diciendo con toda esta relación de conceptos e ideas?, ¿cómo concebiremos hablar de sujetos?, porque del cómo definamos esto vamos a entender la resolución operativa de todo lo demás.

En cuanto al lenguaje existe un proceso histórico en el modo de concebirlo; desde la escuela francesa el tema del lenguaje pasó a ser casi ontologizado, es decir, a formar la naturaleza de todas las cosas, que como tal da la naturaleza al mundo. ¿A qué se hace referencia cuando se habla de lenguaje, cuando hablamos de educación bilingüe, cuando decimos que el problema

"pasa" por el lenguaje?, es como si el lenguaje tomara una entidad propia, ¿o sí la tiene?, ¿o el lenguaje es parte de la construcción cultural?

Respecto a la simetría, existe un cierto "sentido común" construido desde la asimetría: sobre todo en las ONG. La asimetría surge como fotográfica, como un orden estático, en la cual se sombrea una concepción de sujeto determinado, históricamente organizado.

Otro punto interesante de repensar es el de integración. ¿Qué implicaciones tiene la integración en la práctica social concreta? Esta interrogante tiene como base las tensiones anteriores, y de aquí un nuevo problema que es epistémico y político.

Sobrevalorar la experiencia, si me llevo bien con ésta y hago bien las cosas con mi sujeto indígena, para qué meterme en la investigación, en la cosa complicada, sencillamente "hago mi trabajo, libero a los indígenas, soy un buen mestizo" o al revés "los indígenas me aceptan, trabajo bien con ellos"; entonces hacemos un trabajo de liberación impulsado por la experiencia, como si fuera una cosa separada de otros aspectos de la vida del sujeto —intersubjetivamente hablando—.

Indudablemente, en este proceso es necesario discutirlo desde otro lugar, centrándonos en las categorías de sujeto, historicidad, totalidad y dialéctica como articulación no como contradicción, en toda esta perspectiva re/escuchamos, re/leímos y en el sesgo de nuestro oído, de nuestra mirada, interpretamos, por esto es una lectura interpretativa.

¿Qué es lo que hace que un sujeto sea más necesitado que otro?, se presenta el tema de la necesitad, de la carencia, esto coloca la simetría en una relación víctima-victimario, o sea, lo asisto para que él sea feliz y soy feliz porque he asistido, pero ¿qué se transformó en esa relación?

El trauma, es un concepto interesante de trabajar y hacerlo bien puede sacar algo que está muy presente que es la culpa y el sufrimiento. "Pobrecitos, cómo sufren", entonces, nosotros tenemos que hacer algo para que no sufran tanto. Esto da una visión de sujeto, de relación intersubjetiva muy complicada.

Trauma es distinto a ponerle un valor al sufrimiento "¿quién sufre más, quién menos, quién tiene más, quién menos, quién necesita más, quién menos?", eso tiene que ver con mitificaciones de estos conceptos que al no

darle un nivel de conciencia crítica, desdibuja el discurso, se vuelve contradictorio en muchos aspectos, tiene que ver con el cómo vamos a la comunidad, cómo escuchamos a los indígenas, cómo los indígenas escuchan a los mestizos, cómo los mestizos nos escuchamos entre nosotros, y entramos en una cuestión muy complicada de falsas necesidades o conciencia.

Estos mitos surgen como emergentes, es lo que leemos, ustedes pueden decir que éstos no, pero traten de identificar otros, como el ejercicio que hizo el compañero con los huicholes, trató de identificar todos los parámetros con los que operaba para empezar a reconstruir otra mirada, es decir, cuántos mitos semánticos de significaciones tenemos en la academia y en las ONG, sobre todo cuando hablamos del problema indígena.

Otra cuestión nada menor es la escisión entre práctica, investigación y teoría, como bloques diferentes; por ejemplo, si me dedico a la práctica entonces no investigo, hago teoría, por lo tanto la práctica se me aleja. Esta realidad tiene que ver con un parámetro educativo muy fuerte que viene, como todos sabemos, de la tradición de pensamiento positivista que separa teoría y práctica. Con la didáctica pasa lo mismo. La didáctica es vivida, percibida y abordada como la práctica de la pedagogía,[40] es teoría y construcción teórica constante, abarca un campo distinto al de la pedagogía. Al tener ya un problema entre lo que es práctica, investigación y teoría, se pierde sentido al detectar problemas de la realidad. Cuando mencionamos que hay que identificar problemas de la práctica, no lo decimos solamente para hacer investigación, lo expresamos como proceso de construcción de conocimientos.

Surge otra situación para la construcción de conocimientos, ya que se hace desde dos posturas epistémicos distintas, la que da cuenta de la identificación del problema en relación con el reconocimiento del sujeto, y la decisión de investigarlo o no.

Con respecto a la idea de sentido, ¿a qué nos referimos cuando decimos que algo tiene sentido?, esto surge como una alerta epistémica relacionada con la idea de colonización, ¿cuándo estamos colonizando y cuándo no?;

[40] Sin embargo, la didáctica es un espacio de profunda reflexión teórica y metodológica en la práctica de la enseñanza por su propia naturaleza compleja signada por la relación entre sujetos y todo lo que esto implica.

es como usar críticamente a Bachelard desde América Latina, al mencionar la vigilancia epistémica y adjetivarla en el ámbito de la educación, al relacionarla con el cuándo colonizamos, pero también cuándo estamos siendo colonizados; con la pérdida de sentido.

¿Por qué se hicieron más largas estas conversaciones? Era más fácil venir y explicar prescribiendo "ahora hay que hacer esto", pero lo que estamos tratando de promover como experiencia es cómo realizamos nuestro trabajo desde la propia vivencia para posibilitar de apropiación de lo instrumental, pero a través de una propuesta epistémica y didáctica que resignifica lo instrumental, esto fue lo que hicimos y es en estos niveles donde pondremos en tensión la teoría y la práctica, lo que permite reactivar tanto lo psicológico como lo didáctico y lo metodológico un modo de transitar metodológicamente hablando.

7.2. Una posible recuperación categorial desde la epistemología de la conciencia histórica

Con base en lo trabajado, a lo conversado, planteo lo siguiente: ¿Cómo estamos significando el mundo desde este espacio? Porque si bien desde esta perspectiva que hemos construido, todo espacio implica potencialmente aprendizajes, construcción crítica de conocimiento, y constante provocación de conciencia de lo que se está significando, esos espacios mantienen a su vez un modo particular de significación del mundo; en este seminario, el modo de significación está determinado por el sesgo profesional, el espacio laboral, la propia convocatoria.

¿Qué es lo que conmueve a esta construcción simbólica de sentidos y significados que nos constituye? Cuando algo tensiona esta construcción, nos obliga a colocarnos en otro lugar, a salir de esa construcción de sentidos y significados idealizados de la realidad, recolocarnos ante esa realidad y decidir qué hacer con esto que nos conmueve, cómo hacerlo, para qué, de ahí que lo metodológico no es privativo de la academia o de la investigación científica, sino que compromete un modo de operar en la realidad. Cómo resuelvo la tensión, es una resolución estrictamente de sentido, en términos

de darle una dirección a esa afectación. Habemos muchos que estamos llenos de significados pero no siempre tenemos sentido, porque se puede vivir tranquilamente con el sentido prestado. Cuando no me pongo en tensión y no pongo la voluntad o el deseo en el acto, termino haciendo el acto de otro, viviendo la tensión del otro. Para comprender lo ético no es suficiente con la teoría, hay que considerar a la ética como una tríada que implica conocimiento, pasión y responsabilidad, si alguno de los ángulos de la tríada se sobrepone a los otros o está ausente, no estamos hablando de lo mismo; la ética implica conocer y reconocer al otro como legítimo otro, no hablar por el otro. Cuando reconocemos al otro, ¿estamos reconociendo alguna teoría, o concepto acerca del otro?, ¿estamos reconociendo al otro con su carga de sentidos y significados, como sujetado a un modo de relacionarse con el mundo?

¿Cuándo podemos saber si el otro tiene proyecto?, ¿observamos que hace algo en relación con lo que quiere hacer?, ¿los proyectos tienen edad o se constituyen en relación con el sujeto?, ¿estoy dándole oportunidad al otro de que me cuente cuál es su proyecto, cuáles son sus necesidades, cuáles sus capacidades? A veces, en el afán de tener en cuenta las necesidades del otro, nos colocamos fuera de la situación para ver qué es lo que necesita en vez de preguntarle, y ésa también es una manera de no verlo, de negarlo. Eso es mitificar al sujeto, transformarlo en un discurso, en una abstracción teñida de lo que mis suposiciones o la teoría dice de él.

Les propongo entonces trabajar sobre sus tensiones —no la de los indígenas— en relación a su práctica profesional que puede ser con indígenas, con grupos de mujeres o de jóvenes indígenas, entre otros, para empezar a elaborar un proyecto en términos más amplios: ¿cuáles son para ustedes las tensiones que pueden volverse campo problemático?, ¿cuáles son aquellas afectaciones que pueden volverse proyecto?

7.3. Continuando en el diálogo

Hugo Zemelman

Hay algunas cuestiones que me gustaría aclarar sobre el tema de los mitos y los prejuicios. Ambos, el mito y el prejuicio, pueden ser tanto positivos como

negativos, pero el mito implica en sí una fuerza y una trascendencia que lo diferencia claramente del prejuicio. El mito supone una serie de relaciones que el prejuicio no tiene: por ejemplo, puede constituir, en términos de temporalidad, una forma de derrotar el tiempo.

Leyendo esto desde el concepto de la intersubjetividad, término que viene de la psicología, hay un punto que sobresale y que hay que tener muy claro ante esta enorme tarea de construir sujetos. No se trata de *crear* de la nada a los sujetos, sino de potenciar los que ya están, teniendo presente que los sujetos están tan determinados por circunstancias históricas, económicas, políticas, sociales, etc., que pierden su capacidad de desarrollar sus potencialidades, volviéndose prisioneros de sus circunstancias, así como del contexto en el que están trabajando, un contexto que busca lo contrario: minimizar al sujeto, o bien, formarlo de manera que se vuelva funcional, pequeños sujetos parroquiales, locales, con mínima demanda o sin ella, sin visión. Esto es fundamental entenderlo, porque de otro modo se puede terminar impulsando políticas sociales que no sólo no rompan con los límites de la imposición, sino que los sostengan.

Si miramos desde este ángulo a los zapatistas veremos que el problema no está sólo en la demanda que plantean con respecto a los pueblos indios, sino que también supieron romper con esa limitación que se impone a los sujetos en general en la sociedad moderna.

Lo mismo pasa cuando observamos a las ONG, hay una tendencia muy fuerte a suplantar los discursos ajenos por el propio. Cuando un discurso abre horizonte, potencia al otro desde sus propias circunstancias, sus propias necesidades, sus propias capacidades, posibilita la búsqueda de alternativas, a desarrollar una perspectiva, un sentido; no impone realidades. En el caso de ustedes, es vital poder escuchar, retomar y utilizar las distintas aportaciones que puedan darse en el proceso, así como admitir la problematización, el cuestionamiento permanente que implica trabajar de esta manera.

Si hablamos de un conocimiento propio, que tenga sentido para los sujetos que lo construyen, más que enseñar en el sentido de ilustrar, más que generar una relación de dependencia con el otro, lo que tenemos que hacer es facilitar o estimular la capacidad latente en un sujeto —o, en este caso, un grupo— de reconocer sus límites y sus posibilidades, de reconocer

esos mecanismos sociales, culturales, políticos, económicos que estimulan la inercia, las costumbres, las rutinas, lo seguro, lo consabido, todo eso que ya está como un camino pavimentado y se confunde con lo cierto.

¿Cuándo pueden los grupos autoproblematizarse?, ¿cuándo un grupo necesita que se le estimule a la problematización? Está relacionado directamente con la dependencia, la subalternidad, la colonialidad, mecanismos centrales del poder. ¿Qué es lo que impide que un grupo problematice su propia situación?, ¿cómo se le podría estimular sin imponerse?, ¿cómo observamos en un grupo mecanismos reproductores de subalternidad?, ¿en qué momento?, ¿cuáles podrían ser los mecanismos de ruptura? No me refiero únicamente a la educación, porque puede haber múltiples maneras de actuar, desde los distintos ámbitos de la realidad.

Es importante aclarar que el concepto de posibilidad no puede desvincularse del concepto de limitación, porque si no estaríamos cayendo en la idealización, que es también una forma de prejuicio ideológico. Todos los sujetos tenemos muchos condicionamientos y limitaciones. Es necesario conocer al otro realmente, ver los estereotipos sin prejuicios, conocer su sistema de necesidades, su pauta de comportamiento, sus capacidades para relacionarse, de ser solidarios, sus conflictos internos con el grupo al que pertenece, su relación con el mundo; así como las dinámicas que mueven a un grupo a ese mundo "externo", porque de no ser así todo el trabajo se queda en un nivel de retroalimentación, de consumo interno que tampoco es sano.

En relación con el proyecto, ¿qué es un sujeto?, ¿qué es voluntad de acción?, ¿qué implica un objetivo como grupo y no como individualidad? Hay conceptos que ustedes manejan diariamente y en los que habría que detenerse para problematizarlos, ¿estamos entendiendo todos lo mismo por cada uno de ellos?, ¿son estos conceptos, tal como los utilizamos, adecuados para nuestro quehacer, para los sujetos con los que trabajamos? Algunos ya han salido aquí, pero puede haber otros como organización, práctica social, relaciones humanas, esperanza; son, en su mayoría, conceptos claves, instrumentos de conexión con la gente, y todos, de alguna manera, giran en torno al concepto de autonomía. ¿Qué entendemos por autonomía?, ¿con qué la asociamos? Algunos dirán que la autonomía se asocia con organiza-

ción, otros la relacionan con proyecto, ¿cómo se expresa esto en la práctica?, ¿estamos enseñándole a los sujetos a ser autónomos? Porque no es lo mismo potenciar que asistir; se puede asistir a los pobres para que sean menos pobres, para que la pobreza sea menos degradante o llegue a ser una pobreza digna. Desarrollar potencialidad es tomar conciencia de que se es pobre por alguna razón, y se puede hacer algo al respecto. Porque ser pobre implica asumir la pobreza como una responsabilidad personal —se es pobre por culpa de uno mismo— este no es un problema puramente cultural, es también un problema ideológico, que se inculca.

Realizaré un par de observaciones con respecto al concepto de autonomía y a los conceptos en general. Suele suceder que nos quedemos prisioneros de un concepto, de un vocablo, y no se discierne su significado. Por ejemplo el concepto autonomía, puede ser nombrado de muchas maneras, no sólo a través del término, también se relaciona con el contexto, porque uno se enfrenta permanentemente con realidades complejas y dinámicas, que se resisten a ser nombradas de una sola manera. ¿En qué recaería la importancia de esto que estoy diciendo? En encontrar y reconocer a los sujetos de esas autonomías, porque si manejo un concepto de autonomía compleja, elaborada y formalizada, es muy difícil que pueda encontrar a los sujetos de esa autonomía; el desafío es poder ver las múltiples formas en que se presenta, a niveles locales, regionales, nacionales, etcétera.

La autonomía no tiene que ver solamente con las dimensiones determinantes de orden político, organizativo y del poder de decisión, tienen que ver también con la reproducción de las necesidades básicas, éste puede ser, por ejemplo, un punto de partida para generar una lógica autónoma en muchos otros ámbitos, porque le da confianza y seguridad a la gente en lo que hace —como resolver el problema de la manutención o de la sobrevivencia—. La autonomía cubre muchos niveles de la realidad, desde lo más primario —como resolver mis necesidades— hasta una organización nacional autónoma de un estado; todo es parte de la misma problemática.

La sociedad civil es la posibilidad de construir realidades desde las condiciones de vida y de reproducción, espacios mayores o menores que pueden, a su vez, aumentarse o empequeñecerse, ganarse o perderse; es dinámico y dialéctico. Pero es importante tener claro que la sociedad ci-

vil es parte del esfuerzo de construcción de una realidad, de adueñarse o apoderarse del contexto: puede ser una manera de construir alianzas entre organizaciones, con funcionarios que atienden problemas de la pobreza o la marginación, así como la organización instantánea de un grupo de sujetos autoconvocados por la solidaridad recíproca.

La sociedad civil es una realidad dinámica que está constantemente recreándose en la acción de los grupos, es por eso que se vincula a los conceptos de actor y proyecto; de ahí que haya que detenerse en esta recuperación del sujeto, y me parece muy lúcido en este contexto, problematizar los alcances de la escuela —que no es lo mismo que negarla—, en el sentido de hacerla parte de una estrategia más amplia y de mayor alcance, en lugar de pensar que es el único espacio posible de lucha en contra de la marginación. Digo esto porque el problema de la interculturalidad no es un problema de la escuela solamente, es un problema del poder que afecta todos los ámbitos de la realidad.

La interculturalidad tiene que ver con la relación de poder entre culturas. Lo mismo sucede con la pluralidad, ¿qué estamos pensando cuando hablamos de pluralidad? También tendríamos que detenernos en ese concepto, ¿coexistencia de culturas?, ¿ha habido coexistencia de culturas?, ¿o se trata más bien de coexistencia de proyectos desde culturas? En este caso lo que suceda con la interculturalidad será lo que suceda con esos proyectos.

El rescate del sujeto supone tener en cuenta esos matices culturales. No se puede crear un sujeto como por generación espontánea, sin cultura, eso significaría construir un sujeto sin memoria, sin tradición, sin experiencia, sin valores. Así, el sujeto supone a su vez el rescate de la cultura, y lo que importa en este rescate —traducido a lo intercultural— es que se está tratando de rescatar sujetos que tengan proyectos diferentes al proyecto dominante. La cultura legitima y refuerza la posibilidad de construir proyectos desde los actores que encuentran en la cultura un mecanismo de identidad, de seguridad, de fuerza, de cohesión.

Todo lo anterior se relaciona con un tema que subyace, la toma de conciencia de las determinaciones de tipo cultural, económicas, políticas, etc., que operan sobre un grupo para que pueda desarrollar su capacidad de accionar frente a ellas, lo que se vincula con un segundo tópico, que no

es un problema metodológico en el sentido clásico de la palabra sino algo un poco más complejo: la capacidad de lectura de la realidad en su complejidad.

Esto no significa que se estén transformando en teóricos de lo complejo, porque teorizar sobre la complejidad no es lo mismo que comprenderla, sobre todo cuando la acción de comprender está asociada no a un esfuerzo de construir un conocimiento teórico, sino al esfuerzo de construir un pensamiento que esté al servicio de una toma de decisiones; en otras palabras: cuando hablamos de lectura de la realidad no estamos hablando de teorización de la realidad, sino de la capacidad de pensar la realidad, lo que nos devuelve a la idea de la problemática, de pensar problemáticamente. ¿Qué significa pensar problemáticamente?

Puede significar, en primer lugar, tener conciencia de que estamos pensando eventualmente con sesgos, los que podrían ser prejuicios a partir de lo que me es más familiar, de lo que más me acomoda; porque el pensamiento también es parte de la alegría y la angustia. La gente no quiere pensar para angustiarse sino para alegrarse, eso significa acomodarse a lo que ya saben, de manera que el grupo puede estar fuera de esa alegría en términos de tener que problematizarse al reconocer la complejidad, esto supone romper con parámetros ideológicos, culturales, técnicos, sobre todo los más vinculados a la experiencia, que es rutina, repetición.

Este pensamiento problemático, con estas exigencias, no necesariamente nos va a llevar a resolver el problema; pero nos puede llevar a reconocer opciones de solución, porque la realidad no es lineal, ni se resuelve con una fórmula mágica. Si revisamos las estrategias de vida de los grupos humanos a lo largo de la historia de la sociedad humana, podremos constatar que han podido sobrevivir debido al hecho de que han tenido la capacidad para reconocer opciones de supervivencia.

Los grupos que han logrado sobrevivir —en ese sentido este país es un laboratorio— han aprendido a encontrar opciones, pero los que no lo hicieron, han desaparecido o han terminado por marginarse —se han vuelto parte de la historia—. La responsabilidad que nos compete es la de reconocer opciones de solución, y compromete tanto a quienes son funcionarios, como a quienes trabajan en las Organizaciones No Gubernamentales.

Este estímulo a la capacidad de lectura de la realidad, que intenta generar el pensamiento problemático, supone el manejo de conceptos como democracia, sujeto, ciudadanía, participación, autonomía, cultura. Pero a su vez, estos conceptos, trabajados en un grupo, desarrollan expectativas que son como un germen —de todas las otras expectativas— y, por lo tanto, exigen una lectura muy cuidadosa del grupo.

Para resolver el problema de las potencialidades habría que entender antes el problema de las diferencias, las cuales se plantearon como un riesgo en la educación, por ejemplo, la educación indígena como una lógica de la diferencia, podría aislar a un grupo. Lo cierto es que el problema no es la diferencia sino lo contrario: lo que se impone como una diferencia común, la colonialidad. Cuando se habla de educación común o educación integradora, ¿integradora de qué?, ¿integradora a qué?

Hoy en día, este gran tema de las heterogeneidades en todos los ámbitos —económicas, culturales, valóricas, lingüísticas, etc.— se quiere pasar por alto, porque no conviene al poder dominante. ¿Por qué el afán en poner el énfasis en lo común? Porque en este momento, el proyecto que estamos enfrentando —frente al cual habría que desarrollar estrategias de reacción desde la condición de la diferencia— está haciendo un gran esfuerzo por transformar a los países en mercados; mercados que, por lógica, necesitan ser homogéneos. Se necesita que la gente consuma, y para esto deben tener las mismas pautas culturales, los mismos valores, las mismas expectativas, para que todos estén igualmente interesados en comprar lo mismo.

El problema es el siguiente. Una cosa es conocer algo en términos de la investigación clásica: escribir una situación, definir factores que la expliquen, que es lo que hacen generalmente los especialistas, los economistas, los antropólogos, etc.; el problema es que cuando se hace una investigación sobre el campo económico o político generalmente el concepto que hay de la realidad es siempre de una realidad externa al sujeto, es decir, yo investigo y muestro; no está comprometido el sujeto, de ahí que se hable de una investigación sobre objetos que están fuera del sujeto, esto para decírselos de una manera esquemática, evidentemente tiene más complejidades.

La conciencia plantea un desafío en los siguientes términos: si la conciencia es la posibilidad de entender opciones de decisión, a partir de reco-

nocer que hay opciones, significa que leo la realidad con un sentido, no coloco la realidad fuera de mí, sino que la veo desde mí como sujeto, obviamente me planteo un desafío que es el de incorporar al sujeto, incorporación que significa acción del sujeto. Cuando aquí se dice "darse cuenta de qué", es darse cuenta no de un objeto que tengo adelante, económico, político, institucional, tecnológico, sino darme cuenta de un conjunto de cosas que hacen mi contexto, esto es un acto de conciencia que supone leer la realidad desde un sentido, no desde una hipótesis, no desde un problema lógico, sino leer la realidad para ver qué posibilidad tienen los grupos marginados para dejar de ser marginados, que es un sentido.

Puedo construir un conocimiento desde esa exigencia, como estudiar la democracia para estimular la participación en el sistema político de los grupos locales, como también puedo estudiar la democracia en un sentido contrario, diciendo que me interesa estudiarla para fortalecer el sistema político de poder a nivel nacional. Puedo estudiar la democracia desde cualquier punto de vista, desde los distintos sentidos que tiene ésta como fenómeno. Lo mismo en el caso de ustedes, cómo van a leer la economía regional, las estructuras locales de poder, pueden hacerlo de muchas maneras, lo que trato de decirles es que la deben leer desde el sentido que tiene para ustedes, para construir un conocimiento que sea de utilidad para el grupo con el cual ustedes estén trabajando. Eso supone saber entender al grupo, porque de otro modo le pueden imponer su propia visión de lo que es un sentido u otro, lo que es importante porque permite que el conocimiento llegue a cumplir una función en la práctica. Cuando uno de ustedes hacía referencia a la pedagogía del oprimido, es una manera de plantearse el problema de la enseñanza desde el currículum pasando por las prácticas docentes, la organización interna de la escuela, desde un sentido que debe plantear la educación para grupos marginados, con todo lo que significa la palabra marginado u oprimido, que en sí mismo es una palabra pero hay que transformarlo en un problema porque eso se expresa en muchas cosas, en deseo o en falta de deseo, sobre todo se puede estar expresando en una cuestión que es el problema de la falsa conciencia, una falsa conciencia que tiene mucha historia.

En resumen, la falsa conciencia es la que desarrolla un grupo como expresión de otra que se le impone, es la famosa enajenación o alienación

de la gente, estamos viviendo en un mundo fundamentalmente alienado, ¿qué significa alienado o enajenado?, significa que un grupo de oprimidos no se lee a sí mismo como oprimido sino que se lee en función de un grupo que no es oprimido, qué es lo que hacen los medios de comunicación: imponer modelos de imitación de todos, por ejemplo "ve usted a este señor que tiene un Volkswagen último modelo, todo automatizado", lo transforma como un modelo de consumo, pero no es solamente un modelo de consumo, es también un modelo sujeto, un modelo de grupo, un modelo de vida, de calidad de vida, todo eso es lo que la gente está recibiendo constantemente y esto termina por generar esa alineación (dicho de una manera primaria).

Una anécdota real un poco pintoresca de un problema social terrible, el cómo esa señora que después del golpe militar chileno en una población pobre de Santiago la encuentra el sacerdote del lugar encandilada mirando una vitrina con una serie de productos en una tienda y estaba feliz. Se le pregunta: ¿por qué está contenta? porque ahora, padre, hay de todo, ¿usted puede comprar lo que hay ahí?, no, no puedo comprar pero sé que existe. Eso es enajenación, enajenación que es una de las cartas fuertes de las políticas actuales, culturales y económicas, para estimular una conciencia enajenada, una falsa conciencia, ¿en qué sentido? En el que no es la conciencia individual desde la cual se mira su propia situación económica, cultural, sus propias posibilidades, el propio derecho, las propias necesidades, para comenzar a leer desde un lenguaje que le es externo. Con eso se genera inhibición porque pierde seguridad, no se cree lo que se le dice porque está buscando otra cosa que es inalcanzable. En ese marco, construir un conocimiento que permita morigerar los efectos de esta conciencia deformada, es importante; pero para poder construir ese conocimiento que cumple esa función tiene que construirse desde un sentido, un conocimiento que tiene un sentido para la acción del grupo y, por lo tanto, un conocimiento que responda a posibilidades del grupo para potenciar su propia posibilidad derrotando esa falsa conciencia. Este es un trabajo de ustedes, ayudar al grupo a desarrollar su propia conciencia.

Quiero vincular lo anterior con el hecho de que el contexto que vivimos es heterogéneo, que el concepto de heterogéneo significa diversidad de grupos con distintos tipos de cultura, de proyecto, con economías diferentes

y cada vez eso va a ser más profundo, por lo tanto, las sociedades en que vivimos son muy complejas y el concepto de la heterogeneidad va a ganar mucha validez en la medida en que si avanza este modelo de la globalización se van a comenzar a construir dentro de un país varios países. Esto es algo que rompe con algunos parámetros, por ejemplo, la idea de sociedad nacional que puede comenzar a remplazarse por una especie de yuxtaposición de países dentro de un país. Cuando les decía que el modelo trabajaba para una proporción mínima de la población en términos relativos, supone que en cada país se van a construir varios países, tampoco es un tema nuevo, es un problema que se viene arrastrando por lo menos desde la década de 1960, sociedad de primera, segunda y tercera; pero este fenómeno se está repitiendo también en los países centrales porque como se ha dicho, el tercer mundo comenzó a aparecer en el primer mundo y el primer mundo comenzó a nacer y aparecer en el tercer mundo. Hay un elemento de heterogeneidad en el contexto muy importante, por eso habría que detenerse en el concepto de autonomía y heteronomía.

La heteronomía significa que cualquier grupo humano elige un modelo de comportamiento, para definir su proyecto, como modelo de sus necesidades y de las estrategias de resolución, a grupos que le son ajenos, completamente externos e inalcanzables, en lugar de leerse a sí mismo desde sí mismo o comenzar a buscar modelos de referencia para sí mismo en grupos que sean relativamente afines a él en el plano económico o social, de modo que pueda avanzar en la resolución de sus problemas sin romper con la racionalidad con la que él se está identificando. Es lo que está pasando sobre todo con los llamados grupos subalternos, pero también con los grupos medios que están tomando cada vez más como modelos a los grupos externos, por lo tanto se está contribuyendo a enajenar en el sentido de que yo transfiero mi imagen, mi autorrepresentación, a lo que es la representación de un grupo que es distinto al mío, este es un fenómeno muy general, no que está pasando ahora. Para poner un ejemplo histórico de esta falta de autonomía en la toma de decisiones, pensamos en lo que ocurrió en las décadas de 1960 y 1970 en América Latina, con las reformas agrarias de la época. Fue el fenómeno de la heteronomía en el sentido de que los grupos campesinos que en algunos países habían sido beneficiados con la repartición de tierra, asumie-

ron como comportamiento frente a la tierra que recibían, el mismo patrón del hacendado, del antiguo propietario, entonces, se da una reproducción de prácticas sociales y económicas de los grupos que siguen a otros, son los que no tienen autonomía y, al no tenerla, no son capaces de leer la historia o leerse a sí mismos desde sí mismos, sino que la están leyendo en función de lo que los otros hicieron bien o mal en el pasado. Es lo que está pasando ahora, los grupos tienden a negarse a sí mismos, eso que se señalaba de los sesgos, uno de los más importantes es que el grupo se niegue a sí mismo y que crea que el camino de solución de sus problemas es el camino de otro grupo, que por otra parte es algo no casual sino que se persigue, que se programa, que se estimula para que así sea, para generar esas dependencias.

¿Cuál era el problema de la autonomía y de la heteronomía desde este punto de vista?, que la autonomía puede permitir que el grupo rompa con ciertas dependencias, que deje de ser clientela de otro y se transforme en un actor desde sus propios intereses, mientras que un heterónomo vendría a ser un grupo que sigue clientelísticamente el comportamiento de otro. Esto es algo que se busca hoy en día y es parte de la problemática del contexto. Hay otros fenómenos que están contribuyendo a esto; por ejemplo, el problema de las migraciones que están creando problemas de este tipo en relación con la autonomía de los grupos; sin embargo también en las migraciones se podrían encontrar posibilidades de rescatar las autonomías, un ejemplo son los trabajos que en este momento está llevando a cabo en México Gilberto Jiménez, impulsando trabajos sobre las migrantes indígenas que se van al norte de México o a Estados Unidos, y que ha llegado a la conclusión, a diferencia de otros, que la migración, por ejemplo de Michoacán, entre otros lugares de México, cumplen la función de fortalecer la identidad en forma tal que la identidad cultural a la luz de ese tipo de investigaciones, ya no es un mero problema cultural de memoria sino que se transforma en una estrategia de sobrevivencia. Lo interesante es cómo el grupo busca sobrevivencia emigrando, pero que transforma la identidad en un mecanismo de cohesión dentro del contexto de su enorme dispersión geográfica. El conglomerado humano mantiene su cohesión a pesar de estar buscando trabajo en contextos culturales tan distintos, podríamos decir entonces que la migración estaría fortaleciendo las capacidades de autonomía.

El tema de la migración es central para ponerlo de ejemplo como una de las tantas posibilidades que tienen ustedes de analizar el cómo en el contexto complejo de apertura de la globalización la heterogeneidad está creando condiciones desfavorables pero también favorables para mantener las autonomías de los grupos. El problema es que eso varía de un grupo a otro, de un contexto a otro, por lo tanto volvemos a la idea de que se requiere una lectura muy clara de la realidad de modo de cuidar que no llegue al reemplazo de un discurso por otro acerca de cuáles son las posibilidades de ese grupo de ser autónomo, o no serlo. No hay una ley aquí para eso de la autonomía, lo único que hay que tener claro es en qué consiste el problema, el modo como el problema de la autonomía puede llevarse a la práctica por un grupo, puede variar de una manera o de otra según el contexto. Ese es uno de los problemas que hay en este momento en México y en casi todos los países, en la medida en que éstos están deshaciendo los distintos mecanismos de identidad como es el proceso de disolución nacional, lo que es un punto importante para tener en cuenta.

Hay una línea de trabajo que sería bueno que ustedes la empezaran a conocer, una manera de rescatar la autonomía en el plano de la construcción de conocimientos en América Latina. Es toda una tendencia que se ha llamado de la colonialidad, que en el fondo consiste en revisar los conceptos centrales desde los cuales se construye el conocimiento en este continente. Hay gente que está en eso y demuestra de una manera clara cómo los conceptos se utilizan, por ejemplo en el análisis económico, antropológico, sociológico, etc., son muchos de ellos conceptos eurocéntricos, importaciones conceptuales que aquí han seguido siendo usados sin redefinirlos. El concepto de indio, que es también un concepto que ha surgido en la discusión sobre todo con los peruanos y los españoles quienes todavía manejan un concepto muy colonial, que se extrapola de un contexto a otro, lo que es además responsabilidad de quien lo asume sin crítica y sigue repitiendo el concepto y construyendo discurso sin cuestionarlo. Aquí vuelve el problema de no problematizar los conceptos, los que tienen una clara función colonial de subordinación. Eso se está, afortunadamente, comenzando a discutir pero no es un lenguaje dominante de la crítica, existe todavía como dominante el concepto colonial que tiene que ver con el problema de las

autonomías de los grupos; porque obviamente las no autonomías de los grupos están retroalimentadas por la literatura, por la información, por los medios de comunicación que imponen a esos grupos de referencia externa.

Sobre el "sí mismo" o algo así, se plantea un tema importante que es muy concreto. Alude a cómo en América Latina se ha ido construyendo la memoria, tema que no es de especialistas, pero que nos concierne a todos nosotros. La memoria ha sido construida desde una perspectiva, aquí hay algunos textos que lo ilustran, como es la versión de los vencidos por ejemplo, el problema es mucho más complejo que ese, es, cómo se imponen memorias para desde la memoria que se impone, imponer visiones de futuro. Lo que es algo reconocido pero difícil de enfrentar, porque se expresa en versiones de la historia que se muestran como la única memoria posible, desafío no académico sino de actores políticos.

Se ha buscado deshacer la memoria oficial y tratar de encontrar lo oculto por esa memoria, desafío metodológico difícil, porque si hablamos de los actores políticos, una de las cosas que uno ve, es un proceso curioso de involución. Si se analizara el problema de la memoria desde los actores políticos, por ejemplo, de la década de 1920 a 1930 (para mencionar dos periodos de este siglo), hubo muchos actores políticos que trataron de rescatar la memoria; ¿pero qué es lo que uno observa ahora? En los últimos 15 o 20 años del siglo xx es lo contrario, ya que los actores políticos han renunciado a buscar la memoria, algo serio porque el problema del rescate de la memoria es el de entender de dónde salen las fuerzas sociales, porque cuando hablamos de la memoria oculta ¿de qué estamos hablando? Hablamos de la participación en la construcción de la historia de todos los sectores sociales no dominantes, que se ha dado en llamar la memoria de los sectores populares, que es una posibilidad de re-escribir la historia de estos países desde el protagonismo de los sectores olvidados o subalternos.

La historia, de alguna manera, es el resultado no de un actor sino de una constelación de actores, de los cuales uno puede resultar dominante. Ahora, ¿cómo se puede vincular con la cuestión de lo externo? El problema pasa por la capacidad que tenemos de apropiarnos de lo externo, más que de lo heterónomo; lo externo que no puede confundirse con lo heterónomo, lo externo es simplemente lo externo, que es heterónomo en la medida

en que no se tenga capacidad de leerlo desde el propio criterio, interés o proyecto propio, pero siempre existirá, ahora más que nunca, cuando se da una suerte de retroalimentación entre las culturas; incluso hay gente que ya piensa en la orientalización del occidente, juegos de ideas, aportaciones que pueden provenir de los flujos, de los contactos cada vez más intensos entre diferentes regiones, tanto económica como culturalmente hablando, se da una posibilidad de enriquecer la propia experiencia histórica desde fuera, el problema es que lo sepa hacerles de mí, y el "mí" no es solamente un problema psicológico, emocional, afectivo, sino que es un proyecto de intereses de grupo que tengan un proyecto de sociedad, desde la cual leer eso que la humanidad le pueda estar proporcionando constantemente. Nos coloca frente a un tema que es central en la discusión, que es la historia o la exigencia de leer la cultura, la economía, lo que fuere, que aquí estamos llamando lo externo desde la propia tradición histórica, desde el propio proyecto, lo que supone darse cuenta de la especificidad histórica desde donde se está trabajando. Si ustedes tienen clara la especificidad histórica, que es el contexto en el que están trabajando, pueden apropiarse creativamente de todas las aportaciones que vengan desde fuera y no ser heterónomos, ser autónomo es enriquecerse con las vivencias que puedan venir de fuera. Trato de hacer esa distinción conceptual que es importante. Se trata de desarrollar la conciencia apropiadora de herencias culturales múltiples.

Participante
La reflexión gira en torno a cómo, a partir de la experiencia, hemos tratado de identificar el problema con el cual sentimos ciertas tensiones. Les contaré mi historia. Yo vengo de un estado que históricamente se construyó por pedazos y disputas internas por el poder. Siempre se ha caracterizado como ser un estado pobre, con una geografía gris, como un estado violento y, además, que registra índices alarmantes de marginación; la otra cuestión es que es un sitio con una potencialidad de recursos muy importante: ocupa el cuarto lugar a nivel nacional en biodiversidad y, sin embargo, sigue en esas condiciones.

Como a mí me interesa la educación, empecé a trabajar a los 16 años en este sector donde he observado que hay poco interés por desarrollar la es-

cuela, la idea del magisterio siempre ha estado asociada a la escuela. Hacer los cambios, las transformaciones de las comunidades, estaba siempre en la lógica de la idea de vanguardia: la escuela iba a "ilustrar" a las comunidades, sin embargo, como sabemos, esto no funcionó; incluso esta confrontación ha tenido un alto costo social. Después, por la misma experiencia, a partir de los primeros contactos con las comunidades campesinas e indígenas empecé a ver que la escuela confluye en diferentes mundos de vida, pero estos mundos no siempre se pueden expresar porque de pronto la escuela, como espacio pedagógico, se convierte en un espacio blindado que separa unas culturas de otras, esto evidentemente por esas tentaciones y tendencias homogeneizadoras. Pero además, porque el modelo de escuela que tenemos, y hablo por supuesto de la universidad, el modelo de escuela diseñado conforme a los parámetros occidentales y racionalistas, terminó avasallando estas identidades culturales en lugar de recrearlas y la escuela dejó de ser el espacio creativo, el espacio donde se potenciaran todas esas capacidades cognitivas, afectivas y emocionales de los sujetos, desde esta reflexión la cuestión es cómo, porque yo trabajo en la formación de docentes, recuperar ese espacio pedagógico, lo que veo es que la escuela cumple este papel porque no tenemos formado un profesor que asuma esos dominios de la diversidad, que reconozca y que desde ese reconocimiento pueda jugar un papel potenciador en la escuela y no de repetir los discursos del poder a través de los libros de texto, la preocupación es cómo construir un proyecto desde esta marginación, o sea, cómo convertir todas estas cuestiones que son condiciones deprimentes pero cómo desde ahí poder hacer un proyecto diferente donde los profesores juegan un papel importante. Por eso para mí, dentro de los conceptos que defino aquí, un importante es el del *sujeto pedagógico,* recuperarlo en toda esta dimensión de la relación pedagógica que se establece en la escuela, porque parto del supuesto de que el problema es de relación pedagógica. Se han desdibujado esas relaciones pedagógicas porque ha quedado roto ese nexo emocional y culturizante que antes unificaban profesores y estudiantes, eso hace que la escuela no reconozca estos mundos culturales. Otro concepto que incluyo es el de la *escuela posible,* uno tiene que plantearse las cosas desde las condiciones que tenemos de qué proyecto educativo queremos construir ahí, por supuesto atravesado

por este concepto de diversidad cultural y el de educación intercultural, son los otros dos conceptos que incluyo en esta cuestión de la construcción de una pedagogía desde la marginación pero enfocada en la cuestión de la formación de docentes que atiendan esa diversidad que caracteriza en este caso, al estado de Guerrero.

Participante
Parte de lo que siento que me estoy llevando en todo este proceso de reflexión, es el problema de la deformación académica. Probablemente tenemos que ser menos prescriptivos y más interrogativos ante el hecho de nombrar las cosas; entiendo que mucho tiene que ver con la actitud ante la vida y que esto implica un cambio global, una transformación interior, una apropiación del propio proceso reflexivo, del propio proceso de deliberación de nombrar las cosas.

Con respecto a la reflexión sobre la potenciación de los proyectos de esa visión crítica de evitar sustituir al sujeto, creo que mucho del trabajo de acercarse a un grupo para asistirlo, para potenciarlo, debe girar en torno a ir dotado de elementos junto con la gente: capacidad de nombrar, de poner como ordenamientos operativos en acciones de los proyectos. Pienso que los proyectos son una construcción común; hace tiempo hablamos mucho de la autogestión, pero la realidad es un poco más compleja, se trata de un proceso de construcción común, en donde cada persona llega con su historia, su cultura, etc.; es un proceso dialéctico en el que está en juego la historia de cada uno.

Participante
Me interesa lo que tiene que ver con el medio ambiente y los recursos naturales porque esto tiene relación con la cultura y la educación. La riqueza biológica o natural del estado de Guerrero, es una fuente de recursos importante. Guerrero exporta energía eléctrica y agua a otras entidades de la República Mexicana; de la entidad sale también toda una serie de recursos y satisfactores que, en la mayoría de los casos son apropiados por otros actores sociales sin que esto represente un beneficio directo para la población del estado; por otro lado, en los contextos educativos de la región nahua,

ha sido difícil construir un modelo de educación indígena que responda a las expectativas de las comunidades, esto es, que la educación escolarizada que se imparte a las comunidades, sea percibida como algo importante para ellos como algo que les va a servir. Uno de los puntos nodales es que, ante los procesos crecientes de migración, la escuela debe tomar un papel más importante en la reproducción de la cultura local, la cultura se transmitía antes en el interior de los núcleos familiares, es probable que empiece a romperse con los procesos de migración. En este sentido la escuela tendrá que empezar a jugar un papel de mayor preponderancia, ir ganando peso específico en la recreación del conocimiento local.

Me preocupan ciertas situaciones que son ya problemas ambientales o que lo van a ser a corto plazo. Las comunidades no los perciben todavía, incluso esta problemática se agudiza. Esto lo estoy redimensionando a la luz de la idea de la falsa conciencia. El reto es cómo a partir del papel que pudieran jugar las escuelas en la recreación del conocimiento local y en hacer explícito, como parte del trabajo escolar, de construcción social, colectiva, la noción de medio ambiente. Esto pudiera impactar en que las comunidades logren posicionarse, en los hechos, en la defensa de su territorio, no solamente como uno de los elementos que le dan identidad, sino también como elemento de subsistencia, ¿cómo pueden posicionarse en la defensa de sus recursos naturales en momentos en donde las tendencias de la globalización van hacia el rompimiento de estas autonomías locales? —Esto sucede en Guerrero, pero empieza a verse en Chiapas y Oaxaca más fuertemente— Las compañías trasnacionales que trabajan cuestiones de biotecnología van y roban el conocimiento y el germoplasma silvestre para utilizarlos en procesos industriales de producción de ciertas cosas. Pareciera ser inminente el plan Puebla-Panamá. La idea es cómo a partir de esto las comunidades pueden ir constituyéndose como sujetos colectivos capaces de oponerse de manera creativa a este proceso.

Participante

Estamos muy necesitados de educación. Parece ser como un mito, espero un gran cambio en las escuelas pero no veo exactamente cómo podría ser. Trabajé en la reforma educativa de mi país y creo que es muy difícil cambiar

en algo en esas estructuras. La escuela moderna tiene una concepción asistencial: *una educación para todos.* Dentro de la cosmovisión del positivismo la escuela es un mecanismo para el progreso civilizatorio a favor de un determinado desarrollo humano. La crítica es cómo esta escuela homogeniza y reprime las diferencias. Me gustaría llamar la atención sobre el peligro que sería irse al otro extremo a la radicalización de un asistir a la diferencia en la diferencia. Por ejemplo, algunas pedagogas norteamericanas plantean que debemos volver a separar la educación de los varones de la educación de las mujeres. La tendencia hacia la privatización en todos los sistemas educativos lleva a fundar escuelas en el nombre de la diferencia.

Podríamos pensar que la educación indígena es una forma de aislamiento. Creo que esto es peligroso porque había un valor de la escuela laica que era la obligación de convivir los diferentes; claro que estas diferencias eran aplastadas y homogenizadas. Esto pasó en Uruguay donde hicimos una especie de homogenización nacional desde un invento promovido por la escuela.

Hablamos de dos asistencialismos educativos: el homogenizador, con una educación para todos y, que a veces, es reclamado por sectores que deberían estar proponiendo el cambio, según sus consignas históricas como es el caso de los gremios docentes en Uruguay; por otro lado, lo mismo sucede cuando se trata de asistir a la diferencia en su diferencia, pero creando la imposibilidad de construir un tejido social de solidaridad, tolerancia, convivencia plural. Deberíamos pensar cómo potenciar las diferencias en el espacio de las escuelas posibles, creo que las escuelas posibles no sólo deberían asistir a la diferenciación sino la deberían potenciar; en primer lugar, tendrían que ser espacios de integración y de promoción de la integridad, no espacios de desintegración de la sociedad. Hay que preguntarle a una persona que está marginada, aislada, si esto es algo positivo, si esta desintegración es positiva como calidad de vida. En segundo lugar, esas escuelas no van a ser ya los únicos espacios educativos, tendríamos que pensar la posibilidad, como dice la UNESCO: “de la sociedad toda como escenario para la potenciación de la capacidad de aprender de los distintos; pero también, de la capacidad de convivir, de vivir con calidad, así como desarrollar producciones sostenibles”.

Participante

El principal problema con el que me enfrento es la carencia de una postura para poder leer la realidad que me permita develar, si no todas sus contradicciones, al menos las más importantes y de esta manera poder encontrar los posibles caminos que puedan ser accionados, cuando hablo de que puedan ser accionados me refiero a que puedan ser sujetos de acción concreta, en mi contexto específico me refiero a poder problematizar la educación superior, es decir, la formación de profesores de educación básica indígena que permita la reflexión y el compromiso con su práctica docente.

La segunda reflexión es, de manera tal que no se caiga en el mesianismo o de que se juegue al redentor.

Con respecto a los conceptos que manejo con mayor frecuencia en mi práctica cotidiana y considero relevantes, podría mencionar: cultura, educación, interculturalidad, democracia, sujetos sociales, pueblos indígenas, globalización, estado, nación, entre otros.

Participante

Me queda claro que mi práctica debe ser reflexionada permanentemente porque es la única forma de darle sentido, coherencia, identificar movimientos, contradicciones y consistencias, para dirigirla con la intención que uno busca. Por lo general no se tiene el propósito de examinar o afinar el marco conceptual con el que se trabaja, clarificándolo y re-significándolo para darle elementos de firmeza a lo que uno piensa dice y hace en la práctica y la vida misma.

Con respecto a la intuición, se decía que las prácticas no tienen que ser movidas por ella, aquí difiero un poco porque mi trabajo tiene que ver con la intuición: la entendiendo como una manera de abrir mis formas de percepción ante la realidad, muchos de estos conocimientos tienen algo de teoría implícita, no explícita; esto hace que pueda caminar con visión, con el riesgo de hacerlo. Creo que es necesario registrar, revisar, esclarecer de dónde sale, cómo se construye este instinto, de dónde está afianzado, para generar teoría y dar elementos para la construcción de esas otras nuevas formas de actuar a partir de la misma intuición.

Otro elemento que pienso que es útil y valioso es la experiencia, ésta se mueve como la práctica, como los sujetos, pero cobra su valor cuando se acumula con método.

Participante
Es algo determinante, cambia definitivamente la perspectiva. Creo que existe coincidencia en la visión de muchos de ustedes con el criterio de las comunidades indígenas y la de sus profesores, pero en relación con lo asistencial estriba la diferencia. Mencionaba el compañero de Guerrero "que tenemos que darles porque están en la etapa de la sobrevivencia", ¿sería mucho pedir que nos fuéramos más lejos?, ¿en donde se menciona que hay que tomar en cuenta al sujeto como tal?, ¿que sea éste quien dé su propio punto de vista, que exprese lo que quiere cuando las condiciones económicas y sociales son difíciles? Esto se aplicaría a todas las comunidades indígenas pero específicamente a las de Michoacán.

Al hacer una comparación entre lo que escuchábamos, lo cual es difícil de entender. Cómo es posible que haya políticas asistenciales a nivel nacional o internacional cuando nosotros tenemos varias carencias, pero hablaríamos de algo más material, tenemos escuelas de ínfima categoría; no la defendemos como institución, pero sí como un eje central mínimo de las comunidades indígenas, no la idealizamos, pensamos que por sus condiciones de vida representa una alternativa en este momento, diríamos que es la única tabla de salvación porque no hay más; sabemos las carencias, las políticas, la incidencia de éstas en la educación que tienen mucho de fondo, pero finalmente ¿qué tenemos que hacer?, seguir esa línea, esa cobertura, ese camino que nos están dando.

Hablamos de educación, de indígena, también reconocemos los conceptos: indigenista, política educativa, bilingüe, grupos indígenas, del asunto de la teoría un poco lejana de la práctica, en todo momento mencionamos la experiencia de un proyecto escolar, de cursos, talleres, marginación, pobreza extrema; estos son algunos ejemplos de las expresiones más mencionadas en la educación indígena, pero tal vez no los utilizamos bien en el sentido amplio de su concepción, debido al nivel que tenemos los profesores de educación indígena.

Participante
Quiero resaltar que me llamó la atención cuando se mencionó que "*hemos vivido felices en la infelicidad*", lo cual es cierto, esto quiere decir que de algún modo tenemos que participar con nuestras opiniones para los que planean, los que proponen, que sepan nuestras necesidades. Aquí se nos daba un ejemplo muy claro en la dramatización que realizamos: "a alguien se le tapó los ojos diciéndole que no se preocupara, que se le proporcionaría todo", asistir al sujeto que es lo que en repetidas ocasiones sucede; esto nos hace pensar que debemos considerar la opinión del otro, siempre lo hemos sustituido en nuestras propuestas, opinamos por él, lo cual es grave según lo que percibo aquí. No soy investigador, ni teórico, más bien soy práctico, me toca implantar algunos proyectos, considero que es trascendental esta reunión para los que estamos en la práctica, es bueno que también sepamos de estas cosas, me está costando trabajo integrarme en un equipo de esta naturaleza, pero es importante se contemplen situaciones como las que menciono porque nos abren los ojos, la posibilidad de opinar de cómo podrían ser las propuestas para quienes estamos sirviendo.

Algunos conceptos que tratamos cotidianamente, no los puedo concretar debidamente en mi práctica, como son: lengua materna, lo bicultural, lengua indígena, la segunda lengua, la marginación, la discriminación racial y la interculturalidad.

Participante[41]
Me parece que los que hacemos educación pensamos en nosotros mismos, esto no es culpa nuestra, sino el resultado de un sistema educativo, elaborado por los señores "preocupados" en los modelos educativos, esto significa que pensaron de una manera diferente a la nuestra, prácticamente la educación siempre se piensa en beneficio propio del que diseña, no en el beneficio de la población usuario. Esto no quiere decir que la población indígena sea así, sino que la educación viene de otro lado, veo la necesidad de que nosotros como indígenas debemos pensar como nuestros antepasados

[41] Del Instituto Maya de Guatemala.

cuando dicen en idioma maya “la in o la at” esto significa “yo ellos o ellos yo”, no dicen “yo y ellos”, a lo que me refiero es que cuando pienso algo, estoy pensando en la otra persona, no en mí, en nosotros, debemos, a partir de este momento, tomar estas ideas, hay que pensar en hacer un proyecto educativo con el punto de vista de la población donde se quiera ejecutar, de acuerdo con las características de la realidad cultural y lingüística, ya no desde una cúpula que generaliza el proceso educativo que no responde, ni satisface las necesidades e intereses educativos de la población.

Hace exactamente 36 años, cuando tuve la oportunidad de asistir por primera vez a estudiar; se instituyeron la escuela y la plaza del maestro, sin llegar a cumplir con sus obligaciones, por la distancia y otras razones; pero lo que más me dañó, fue el castigo del maestro por no entender su idioma, me trató con un sinfín de degradaciones, como se trata al indígena —que no es nadie, no sabe nada, que es incapaz, etc.—, eso me motivó a huir de mi comunidad hacia otra región, porque en ese entonces, como niño pensé “me va a seguir dando ese mal trato”; ésta es una experiencia que en vez de motivarme, me causó un trauma. A lo mejor eso les pasa a los otros hermanos indígenas, que se atiende un contenido educativo que no es acorde a su realidad socio-cultural-lingüística.

Con base en la experiencia, es necesario pensar en un proyecto educativo incluyente, integral para que nadie sea dañado, sino favorecido, es una asistencia que facilite la intervención de él o ella, porque si continuamos pensando que el sujeto se va a beneficiar, no siempre es así. Debemos considerar que el sujeto debe ser provocado, la educación debe provocar a la población para que busque soluciones a sus propios problemas; porque si recapacitamos en que “vamos a dar educación y ellos van a aprender”, no es así, ellos tienen experiencia, capacidad, mayor conocimiento en su contexto social, hay que aprovecharlo.

Como en este momento estamos compartiendo experiencias, hay que unificar criterios en cuanto a la manera de elaborar proyectos educativos que permitan la participación activa de la población donde nos corresponde para así ejecutar nuestro compromiso laboral como personas.

Quiero manifestar algunas palabras o conceptos de la realidad en Guatemala; le estamos dando cuidado a la interculturalidad y sobre la multi-

culturalidad hay que poner más atención, sólo para decir que estamos preparados para participar en la interculturalidad. Tenemos que pensar en una formación integral que fomente la sensibilidad y promueva las características de la población, de cómo estamos conformados como grupo, país, nación, pueblo, persona; en la que se asuma la responsabilidad de buscar la solución de los problemas propios, como decían los compañeros "¿quién va a venir a solucionar mi problema?, ¿serán los otros países?" o será que tengo el compromiso de buscar y entender qué problema tengo para salir de él.

Participante
A través de estos espacios podemos reflexionar sobre la base de la práctica misma de nuestra organización; ésta la hago posicionándome como sujeto que potencializa sus conocimientos para transmitirlos a los otros, relacionándome con el contexto en el que se desenvuelven.

Tenemos la certeza que, en teoría, el tema de interculturalidad en Guatemala está dentro de la agenda política del gobierno, pero en la práctica hasta el momento no se ha dado; ¿qué nos concierne como sociedad civil? Abordar la temática de la interculturalidad y hacer alianzas estratégicas para abordarla en todas sus dimensiones.

Los conceptos que manejamos en el medio: democracia, potencialización, interculturalidad, gobernabilidad, ingobernabilidad; me surge la inquietud de que como organizaciones de la sociedad civil las hemos aplicado de manera incorrecta por lo que es necesario hacer un alto para reflexionar y decir: "he cometido errores, debo cambiar mi conciencia crítica".

Participante
El estado asistencial con sus estrategias logra incidir en nuestros medios, proporcionándonos una cierta "felicidad", que provoca conformismos, a partir de éstos consiguieron "identificarse" con los pueblos indígenas apropiándose de sus necesidades. Posteriormente delega este espacio a las ONG, tal parece que estamos en espera de un Mesías que resuelva nuestros problemas, esto debemos repensarlo y tratar de potenciar la realidad, explicarla y escribirla porque es lo que nos hace falta.

Posiblemente las estrategias que se han venido instrumentando pudieran abarcar ese espacio, porque muchas veces se quedan en la oralidad, en las acciones realizadas, pero no hay una sistematización ni una escritura, pienso que de esta manera estaremos construyendo el conocimiento de estas culturas, de estos valores que no se encuentran escritos. Ahora bien, estamos pensando en una estrategia que se puede lograr a través de la escuela, pero me pregunto, ¿desde cuándo la escuela ha logrado la capacidad de estar al nivel de la tecnología?, en este caso, no ha logrado ese propósito de ir a la par con la ciencia y tecnología; se está proponiendo la escuela como única alternativa viable, si bien esto puede ser una meta a lograr, es necesario analizar hasta qué punto se constituye como tal partiendo de este supuesto. Tradicionalmente la escuela se ha percibido como el espacio que puede dar a la población una mejor calidad de vida, una mayor capacidad de estar en armonía. Algo que se hizo en los años de 1936 a 1940 fue la de fundar escuelas céntricas, lo que implicó dejar de lado, excluir las zonas marginadas. Es al menos en Guerrero, hasta el sexenio anterior que fue posible atender las escuelas más marginadas del estado, porque en los otros sexenios siempre hubo comunidades sin servicio educativo.

En Guerrero no podemos decir que estamos trabajando con la educación intercultural, sino más bien se utiliza y existe en el discurso, pero hasta el momento no se ha aterrizado. No tenemos instituciones formadoras de docentes con ese perfil, no existen métodos específicos con este proyecto educativo, para ello es necesario construir una currícula propia y lo que se hace es maquillar el proyecto nacional, seguimos con la idea de unidad nacional y entonces lo que se hace es trabajar con los mismos materiales educativos, adecuándolos o incorporándoles algunos contenidos, es importante explicar y definir, si vamos a proyectar un modelo educativo de interculturalidad, necesitamos formar primero a los docentes en ese perfil y contar con materiales específicos para su desarrollo.

Coordinadora
Intentaremos identificar cuáles fueron para ustedes las *ideas fuerza* que les quedaron de esta reunión.

Participante

Me parece central partir de la *construcción del sujeto como construcción de sentido*, y desde esta propuesta epistémico-didáctica ir construyendo la conjunción de éste desde la interacción y todas las aportaciones que emergen de estar juntos.

Para mí, este es un asunto de conciencia, de motivación y de preocupación; lo ligo, además, con mis propias preocupaciones y preguntas en relación con la ética, la conciencia y lo epistémico, ¿cómo trabajar desde la ética?, con esta inquietud me voy sobre todo con la noción de construcción del sujeto.

Coordinadora

¿Qué nos deja este Encuentro?, ¿habría maneras de obtener mejores resultados?

Participante

Hay muchas maneras de hacer las cosas en general; creo que la intención principal fue al estar cara a cara, construir juntos y probar varias formas de trabajar.

En cuanto a la organización, me gustó porque no fue una cuestión de estar juntos, sino que se prestó mucha atención a la forma en que nos fuimos incorporando en la construcción. Además, siento que hubo momentos de crisis para todos, y es muy bueno que en poco tiempo se logre esto, sobre todo en un espacio de procesos grupales terapéuticos porque resulta muy integrador. La dinámica estuvo bien, se trabajaron conceptos en este proceso de la construcción; me gustó mucho el asunto, potenciar desde el dolor algo positivo, tocar el problema: lo llenó de sentido, de contenido.

Participante

En este Encuentro, fue importante revisar, desarmar y desarticular los distintos conceptos que teníamos de interculturalidad. Fue impactante porque era algo en lo que estaba totalmente centrada: visualizar los riesgos que se presentan desde el poder hegemónico al utilizar el concepto sin darle un significado preciso. También fue relevante trabajar lo que es el sujeto; creo que ayudó a darle un nuevo sentido, a tener clara la importancia de la labor que

realizamos: ser capaces de analizar, identificar el peligro, nos pone en un lugar de mayor compromiso, de mayor responsabilidad y valor.

El revisar nuevamente los conceptos. Identificar los mitos, los prejuicios y cómo éstos afectan el caminar en la búsqueda, en el intento de hacer cosas. La claridad de ir construyendo al sujeto, descubrir la importancia de la práctica, teorizarla, reflexionar desde la crítica problematizando, fue una manera de encontrar la pasión, lo que te mueve, redescubrir el placer que te produce el ir haciendo las cosas, superar dificultades, y el gusto de ir reencontrando preguntas dentro de mis pasiones.

Participante

Me voy muy enriquecido de este seminario. Trabajo en una ONG en Quintana Roo y ahora estamos en un proceso de redefinición, en la construcción de estos sujetos, de su papel y su función, así como del tipo de acompañamiento que nos corresponde brindarles, además de que estoy replanteando la propia función en este proceso. Todo esto implica poder revisar, pensar y reflexionar los retos, los desafíos, los prejuicios que cada uno tiene con respecto a lo que se ha hecho o lo que falta por hacer, lo que permite retomar la experiencia para mirarla otra vez e ir afianzando, reconstruyendo conceptos con algunas anclas provisionales que nos permitan avanzar. Valoro el cuestionamiento que se hizo del desarrollo en diferentes ámbitos y me voy con el propósito de construir, aunque entendiendo que no es de manera permanente o estática el denominado "desarrollo endógeno" del que hemos estado hablando, para partir de la revisión de las condiciones y potencialidades de los grupos, es decir, en las que este "sujeto" está inmerso; invitarlo al reconocimiento de las diferentes prácticas posibles, lo que va a permitir pensar los proyectos alternos. También me voy muy lleno de lo que es una historia construida entre todos, me gustó mucho poder compartir el trabajo, nos dimos la libertad de escucharnos y cuestionarnos entre nosotros mismos, con libertad suficiente, sin sentirnos presionados.

Participante

Me llama mucho la atención el efecto que causó en mí este evento, ya que por primera vez participo representando a mi país (Guatemala), creo que hemos

logrado coordinar muchas ideas desde la diversidad como pueblos con distinta cosmovisión, lo cual cuesta un poco, sobre todo a la hora de concretar acciones, sin embargo lo logramos en este seminario. La socialización y el análisis del sentido y significado que cada grupo le da a lo que hace porque ¿cómo saber si lo que haremos estará bien?, con esta reunión hago una evaluación de lo que realizamos los guatemaltecos en estrecha relación con lo que están construyendo nuestros hermanos de México y nos satisfacen los resultados, nos motiva a seguir adelante y esperar a que en otra oportunidad aterricemos todo esto aún más para lograr objetivos concretos, siempre cuestionándonos el qué, cómo, porqué y para qué de las actividades que estamos emprendiendo, recordando que en cada proceso, proyecto o actividad, hay que pensar en función del sujeto, más que en función de resultados e intereses, buscando la manera de motivar y provocar la participación de la población. Esto me lo llevo a mi país y trataré de contactarme con las otras organizaciones que trabajan la educación y que manejan el proceso de interculturalidad, porque es necesario compartir esta experiencia.

Es importante reflexionar el nivel de participación e involucramiento en los proyectos que desarrollamos; si los integrantes de cada grupo actuamos bien, saldrá bien el trabajo, debemos tener claros los objetivos del porqué y cómo lo queremos hacer, y el nivel de autonomía que debemos tener como adultos que somos, por lo tanto ya tenemos conciencia y voluntad de participación para que se logren las cosas.

Participante

Las vivencias que nos dejó el primer encuentro en un inicio, me permitieron una visión bastante más clara del tema a partir de lo trabajado, pero conforme me adentré en la práctica, surgieron conflictos y muchas interrogantes; como sucedió a algunos de los participantes. A este encuentro ya traíamos mucho construido, trabajado, reflexionado. Lo que me puso en tensión fue la cuestión del sujeto, me amplió el panorama y algo que siento que enriqueció al taller fue la llegada de la comunidad purépecha; fue como el "clic" que nos permitió ubicarnos a partir de sus ejemplos. Ahora les confieso sinceramente que no sé qué hacer, y no voy a saberlo hasta que me enfrente a la práctica. Me voy más conflictuado que cuando llegué, pero en términos

de saber qué pasa conmigo, lo que estoy haciendo; de saber cómo voy ahora a abordar la práctica por ejemplo.

Participante
Este fue un trabajo distinto al que se puede generar en cualquier otro espacio académico, por ejemplo congresos y reuniones, de ésos que se hacen cotidianamente, donde nos conocemos, nos escuchamos, nos felicitamos y al término, cada quien se va por su lado y no hay una integración, no hay tampoco avances. Sin embargo aquí se trató de visualizar un trabajo más continuado, una reflexión colectiva. Éste definitivamente promete más ya que hemos vivenciado un proceso muy rico, que hemos ido mejorando desde el punto de vista cualitativo, nos conocimos, nos ubicamos, y ahora tratamos de ser más auténticos, sin mayores trabas para expresar nuestras convicciones, reflexiones y aportaciones; el proceso fue muy rico, se avanzó y esto fue posible gracias a la colaboración de los asesores, porque se vio la preocupación porque todos participaran, de generar dinámicas que nos guiaran a este crecimiento cualitativo. Escuchar al doctor Zemelman nos pone en tensión, pero ahora lo sentimos también ya parte del grupo, porque se ha logrado integrar; en ese sentido nos sentimos más cercanos a él; también a la doctora Quintar, a la maestra Elena Castañeda, al maestro Alejandro Díaz y muy identificados con la maestra Úrsula Klessing. Este fue un encuentro muy afortunado porque pudimos evidenciar, expresar una reflexión y una práctica de autonomía de la nación purépecha, creo que eso a todos nos ubicó y nos animó. Cada quien en su práctica podrá tomar como punto de referencia la valiosa experiencia de los compañeros desde la diversidad.

Participante
El lugar ha sido muy enriquecedor, me voy con un poco más de conocimiento, más confiado, porque al principio no me ubicaba, me costó mucho trabajo, ahora ya puedo participar un poco más. Comprendí varias cosas, que como maestro de niños he abordado muchas veces sin reflexionar, sin entenderlas bien, sin conciencia, por ejemplo: la autonomía, el sujeto, el objeto; y a partir de este encuentro lo comprendí con mayor claridad. He estado pensando en la información que se trasmite por la radio y los medios

de información masiva, me he dado cuenta del porqué nosotros los indígenas queremos autonomía; dicen que eso no es posible en ninguna parte del mundo, creo que la gente del poder no entiende qué es lo que quiere exactamente del indígena; ¿por qué hablan sin conocimiento de causa de la autonomía?

Participante

En este intercambio vivimos un proceso intenso, con todo el corazón y la luz puesta ahí en tratar de comprender y de entendernos unos a otros, ahora el grupo está mucho más integrado, nos sentimos parte de una banda que está haciendo cosas a largo plazo y esa integración ha permitido una mayor manifestación de la diversidad, queda más claro quiénes tienen un compromiso de identificación o de prácticas con grupos indígenas, hemos podido mostrar nuestros propios problemas, incluso los de identidad —también los que nos identificamos como mestizos— en ese sentido, la dinámica que se propuso de separarnos entre unos y otros fue fuerte, pero nos hizo repensar/nos, ver quiénes somos, qué somos en realidad. Este proceso fue significativo ya que logró un mayor acercamiento.

En cuanto a la presencia de los compañeros purépechas, me pareció un momento muy bueno, mostró profundamente lo armónico que puede llegar a ser la relación entre el pensar y el hacer, o, por ejemplo me surgen algunas inquietudes en cuanto a la sistematización del proceso ¿se está llevando a cabo?, si no se puede hacer, ¿cómo acceder a ese proceso?, ¿cómo participar?, ¿qué tan zemelmanianos son los zapatistas o qué tan zapatistas son el doctor Zemelman y los coordinadores?

El proceso me enriqueció mucho en ideas, las que impactaron en la tesis que estoy trabajando sobre la democratización en el planeta y los distintos desarrollos humanos. En lo personal también fue muy significativo, porque para mí es muy saludable cuando puedo hablar de los temas del mestizaje y la situación de los indígenas, esto es muy importante por las historias de familia.

Participante

El trabajo desarrollado en el seminario, así como las reflexiones e intervenciones del equipo coordinador, me mueven mucho esa noción de subalter-

nidad. Desde mi experiencia, trabajando con el cuerpo, la danza, entre otras cosas, me encanta la metáfora de las coreografías subalternas y las formas de resistencia indígena. En este sentido critico el transitar del debate sobre la subalternidad desde la frase de "si no hubiera pobres, mucha gente en qué trabajaría" porque esto recrea una manera de volver a lo mismo, de justificar la pobreza y la subalternidad.

Los profesores están en la lucha social por mejorar su práctica docente, pero siempre sin asumir el poder: me parece muy importante empezar a mover y re-trabajar estas posturas gramscianas, en este sentido, de trabajar la subalternidad desde otros lugares, o por lo menos incluirla en la discusión, en los proyectos desde la vigilancia, porque también puede darse un alejamiento por la imbricación o a veces la necesidad por admitir otras teorías y posturas.

En cuanto la noción de experiencia que traíamos y la que hemos manejado aquí es un referente en cuanto a sus múltiples significados, sobre todo con respecto a la vivencia: si ponemos a un mismo nivel experiencia, vivencia y cotidianidad ¿qué implicaciones tiene esto?

Otro elemento importante que surgió en la discusión fue el debate *teoría-práctica*, las teorías más bien en términos de concepciones y las prácticas implícitas, o sea, todos funcionamos como representaciones del mundo; creo que este paradigma teoría-práctica escindida es un enfoque bastante positivista y niega la posibilidad de construcción, de otra manera, desde otro lugar.

Pienso que el proceso de historicidad se está dando, lo pudimos ver hoy cuando se planteó el discurso indígena, así como en el trabajo de los compañeros de la Nación Purépecha Zapatista, en la educación como parte de los proyectos, ahí persiste esa noción de imponer nuestras propias preguntas al otro.

Me quedan grandes dudas sobre la interculturalidad, porque ¿cómo definir esto? Me queda más clara la postura de interaprendizajes, por ejemplo, cuando un maestro triqui[42] me dice: "si no tenemos la historia de nuestra comunidad ¿cómo vamos a leer la historia nacional?", es como la parte de la

[42] Comunidad indígena de San Andrés Chicahuaxtla, en Oaxaca, México, cuyo rol es determinante en la educación bicultural bilingüe.

formación, hay que formar y construir para poder debatir en ciertos niveles, ¿cómo hacer eso, si es, acaso, uno de los sentidos? Algo que traje al debate es: si somos en nuestra historia intermediarios culturales, es decir, si es esa la función de dar historia, ya sea en la escuela, o en cualquier espacio de formación o en las propias ONG. ¿Cuál ha sido esa historia?, ¿en qué proyecto estamos incluidos?, la interculturalidad tiene múltiples sentidos y significados. En un momento de la discusión se dijo "no quiero que alguien se crea más que otro", repentinamente surgió la duda de que si eso era interculturalidad, no sé, pero si sé que hay diferentes maneras de entenderla.

Los conceptos me perdieron un poco y qué bueno, porque se supone que los trabajo. Me inquietó la discusión sobre el sujeto y eso de llevar apellidos colectivos étnicos; yo lo veo de otra manera. Me estremece lo que quedó de la discusión sobre el sujeto y la heteronomía frente a la autonomía; se introdujo un concepto nuevo que se oye distinto a la autonomía, yo me pierdo fácil, son cosas que necesito elaborar y que me generan muchas dudas; creo que son parte de un debate importante porque la interculturalidad tendría que ver con la diferencia, o ¿qué juego hay entre autonomía e interculturalidad?

Participante

Comentaba con mis compañeros que cada vez que venimos a estos encuentros tenemos que revisar lo que estamos haciendo. Los que venimos de Guerrero coincidimos en que son dos cuestiones las que más nos impactaron: primero, sistematizar la experiencia desde una lógica problematizadora y segundo, la idea del sujeto negado. Sin querer adjetivarlo, pero en educación, y sobre todo en las sociedades indígenas, estamos trabajando desde ahí; la preocupación es estar reproduciendo lo mismo que negamos, es decir, un nuevo indigenismo, pero peor que el indigenismo oficial en educación. En esta idea de sistematizar la experiencia y preguntarle al problema, decíamos lo incongruentes que somos a veces en las aulas; les pedimos a los profesores que sistematicen su experiencia y nosotros no lo hacemos, luego nos pasa como en la fábula de los monos, que cuando llueve se mojan y dicen, "mañana vamos a hacer una casa para no mojarnos", así nosotros, al venir al Encuentro, decimos, ahora que regresemos vamos a…, y resulta que nos absorbe la burocracia u otro tipo de situaciones.

Ser congruente cuesta mucho porque no siempre es fácil romper con los condicionamientos burocráticos que cargamos e incluso hasta con los prejuicios académicos. Nos ha costado bastante, a pesar de que nos hemos metido hasta los últimos rincones de la montaña a trabajar de raíz, y pensamos que esto se debe a que no hemos entendido bien esta cuestión de preguntarle al problema, no lo hemos asimilado. Nos llamó la atención el proceso de la construcción del sujeto, el cual pasa por el proyecto, o para explicarse esa misma construcción, incluso la propia no es tan fácil preguntarle al problema ya que esto nos pone en mayor tensión existencial; y al profundizar, se percibe que se elige la comodidad del problema, no solamente porque es más cómodo, o más seguro, sino porque a veces no estamos pensando en un problema sino en cómo decirlo aquí y cómo no conflictuarse más en esta relación que hemos establecido; en nuestro caso, con los profesores indígenas, es un mundo de problemas, difícil porque se nos cuestiona hasta el papel que jugamos en el espacio donde nos movemos.

Estela Quintar

Desde la perspectiva epistémica y didáctica atendiendo a las categorías de sujeto, historicidad, totalidad y dialéctica, centraremos una propuesta de trabajo; para nosotros esta propuesta epistémica es un instrumento cotidiano; no es una teoría solamente para leer eruditamente. En el espacio de la didáctica, una cuestión que vivimos pero que hasta ahora no categorizamos como propia de la didáctica no parametral, es el proceso de *reflexibilidad*, que no es reflexión. Me refiero al *retorno sobre sí;* volverse sobre sí, la resignificación no es hacia afuera es desde sí con el afuera, entendiendo que en esta propuesta el conocimiento es producción de sentidos y significados de un sujeto histórico.

La tarea de este Círculo de Reflexión debería ser congruente con esto para profundizar en este proceso de diálogo y reencuentro. La propuesta de trabajo es:

a) Recolocarnos frente a un problema de nuestra propia práctica con base en la experiencia de lo que aquí escuchamos y discutimos. Digo recolocarnos porque en ese proceso que se fue dando, con mayor

o menor organización planteamos algunos pasos que fuimos experimentando y vivenciando. El primero fue *conmovernos*, es decir, reconocer que algo es un problema, esto cuando realmente algo me conmueve, me molesta, me pone en tensión existencial; si no, no es problema y es un tema de tipo académico-burocrático; de lo que estamos hablando aquí es de problemas que puedan tensar la práctica, como fenómeno social.

b) Re-significar la relación con lo que está poniéndome en tensión implica problematizar; no teóricamente, sino interrogar al problema. Esto no significa prescribir, no es decir lo que la gente tiene que hacer, tampoco es proponer. Doy un ejemplo: si me preocupa la violencia cotidiana en el ámbito escolar, el tema es "la violencia", incluso leo libros sobre la violencia y puedo decir: la violencia es porque..., y en seguida ver si prescribe; es lo que más fácil nos sale. De lo que estamos hablando aquí es de ir a la escuela y preguntar ¿hay violencia o supongo determinados actos como violencia?, ¿quiénes son violentos, los alumnos o los maestros?, ¿los maestros son violentos, por qué?, ¿por qué digo que son violentos?, porque maltratan a los alumnos, porque niegan a los sujetos, pero ¿por qué los maestros hacen eso? La clave es *el porqué*, ir abriendo lo que hay detrás del problema que me conmueve, no detrás de la teoría hecha acerca del problema, ni tampoco centrarme en lo que es el síntoma porque lo que aparece con lo que me conmueve es el síntoma, y si me detengo en él, confundo síntoma con problema y esto en investigación social tiene sus consecuencias.

La idea es abrir todas las posibles redes de construcción del síntoma. El problema puede ser que esté muy cercano al síntoma o que sea algo que no imaginaba; lo que hago es abrir el síntoma, abrirlo sin prejuicios, preguntando hasta que llegue un momento en que realmente no pueda contestarme el porqué.

En esta búsqueda de lo que sé y de lo que no sé, voy armando un *campo problemático* donde se vierte todo lo que sé para ir dejando que emerja todo lo que realmente no sé. Es aquí donde elaboro un enunciado proble-

mático que se abre en un ángulo desde el síntoma a todas las articulaciones posibles del problema, es decir, dimensiones de análisis, como pueden ser lo político, lo económico y lo cultural. Un síntoma sintetiza todos estos aspectos, el asunto es que lo abramos a la mirada. Lo que cada uno de nosotros tiene que hacer ahora es volver a encontrarse con el problema inicial que planteó en el primer encuentro, recolocarse frente a ese problema y, en esa recolocación, identificar, primero, si es un problema, como dijeron algunos: "mi problema no es la multiculturalidad, estoy más preocupado por la autonomía", "antes mi problema era cómo recolectar la información de los chamanes[43] ahora es un problema de identidad, va cambiando la configuración. No es que deje el síntoma, sino que cambia la configuración, voy resignificando el síntoma.

Hay muchos modos de hacerlo. Uno bastante interesante es lo que una de las compañeras hizo sin saber que esto tiene un nombre didáctico: ella elabora, produce lo que para nosotros es un espacio biográfico donde empieza a reconocerse, *una didácticobiografía*. A veces no es fácil reconocer lo que nos conmueve porque estamos tan burocratizados con los problemas que ya no sabemos si es un problema nuestro o es un problema de otros. Este es un modo de resignificación; la otra es ponerse a dialogar acerca del síntoma.

Hugo Zemelman

Quisiera plantear algunas observaciones. Respecto de lo que menciona Estela Quintar, conviene detenerse en el sentido de trabajo. Creo que una tarea como la que ustedes están impulsando se inserta en exigencias imperativas del momento, lo cual significa aprender a leer la realidad, rompiendo con los parámetros que hoy día se imponen; parámetros de la más diversa naturaleza; ideológicos, teóricos y culturales.

¿Cuál es el sentido de este esfuerzo? Poder asomarse a la realidad de una manera nueva. Verla desde una perspectiva diferente donde podamos

[43] * Los chamanes son considerados entre los indígenas huicholes como guías, de acuerdo con sus tradiciones chamánicas, han desarrollado sofisticados modelos de curación a lo largo de los siglos.

reconocer espacios que hoy permanecen desconocidos; y dados, espacios de posibilidad que pueden traducirse en sujetos con proyectos diferentes. Cuando hablo del momento, hablo de esas lógicas que en varios instantes de la discusión fueron discutidas aquí, de cómo estas lógicas políticas, económicas y culturales, se pretenden imponer a través de las reformas educativas globalizadoras, pero en sentido homogeneizante. Hay que entender el contexto en que se está proponiendo este ejercicio de razonamiento, cuyo sentido no es simplemente cuestión de rebusque o sofisticación teórica, sino más bien, una necesidad. Son condiciones absolutamente insoslayables para repensar la realidad. Estamos confrontando, rompiendo los parámetros de un discurso que impone un orden que lleva a mucha gente a no ver opciones de futuro; o insertarse en las lógicas dominantes desde la subalternidad y la dependencia. Por eso es importante ir al fondo de lo que observamos, para romper con lo que podríamos llamar la morfología de la realidad, o sea, lo fácilmente observable, lo que podemos vivenciar en la experiencia cotidiana, pero que pueden ser síntomas equívocos, en el sentido de que ocultan una cantidad de problemas que no es fácil divisar a simple vista. Muchas de las investigaciones que se llevan a cabo en distintos órdenes, a partir de las cuales se pretende tomar decisiones o definir políticas, se quedan en el síntoma, lo que significa que no parten de lo real contribuyendo a que queden insertos en una suerte de impotencia para leer el futuro, lo que genera desaliento, que a la vez genera escepticismo; que para no sufrirlo se transforma en conformidad; que eventualmente se transforma en "tranquilidad" de conciencia.

Un ejercicio de esta naturaleza atenta contra el poder ver la realidad, por ello no es extraño que comencemos con el concepto de cosmovisión, porque puede crearles conflicto en el sentido de pensar que estaban equivocados, desencaminados, que no podían ver la realidad, más allá de lo morfológico, de lo que se les presenta a simple vista, de lo sintomático, y de tener que volver a comenzar desde otro lugar para poder ver el camino de manera distinta. Esto es lo que en varios momentos de la discusión llamamos el cuestionamiento de la realidad, la problematización de la realidad que supone a su vez un autocuestionamiento, una autoproblematización que de una u otra manera está detrás del concepto de la capacidad de resignifi-

car. Lo que creemos conocer, lo que estamos observando como cierto o verdadero, puede ser o no cierto o verdadero, lo que es un esfuerzo importante de problematización consigo mismo, y que si lo vemos a mediano o largo plazo, podría comenzar ahora desde espacios de potenciación como éste, que puede ser convergente con otros esfuerzos que sin saber se están impulsando en México y América Latina para repensar la propia realidad y reconocer visiones distintas del futuro, en vez de creer que el futuro está escrito ya en el modelo actual. Debemos entender que esto va más allá de mejorar su trabajo como funcionarios o como miembros de ONG que dan atención a grupos indígenas, el suyo debe ser visto como un trabajo que se autojustifica para verlo en convergencia precisamente con otros esfuerzos.

Participante

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa está realizando un estado del arte del conocimiento, lo que implica recuperar las investigaciones producidas en distintos rubros y periodos, por ejemplo en lo que respecta a la educación intercultural entre 1990 y el 2000, desde las ONG: sus aportes y sus procesos de investigación, etc.; mi intención es dar a esta tarea una continuidad con sentido desde mi quehacer. Creo que una de las funciones esenciales de la investigación que se ha descuidado un poco, es la sistematización de los procesos que se realizan y que implican, además, sujetos. En ese sentido, quisiera que pudiéramos dejar establecido aquí el compromiso de buscar y crear espacios de difusión y continuidad desde las ONG o instituciones en las que participamos.

La primer interrogante que me planteé en esta tarea fue: Las ONG como fenómeno social, ¿a qué responden histórica y políticamente? Me pareció pertinente comenzar por averiguar cuántas ONG existen en México y cuáles son sus características, a qué se dedican. Encontré dos fuentes básicas de información: una de ellas, el Sistema de Información sobre Organizaciones de la Sociedad Civil que creó Indesol[44] desde Sedesol[45] en noviembre del 2000; un sistema informático sobre ONG que registra 3 855 organismos de

[44] *Instituto Nacional de Desarrollo Social.
[45] Secretaría de Desarrollo Social.

este tipo en el país, de las cuales 51% surgió a partir de 1990. La otra fuente de información está en la Universidad Autónoma de México, Unidad Iztapalapa, donde un equipo que coordina una investigación sobre ONG en México, reporta 9 173. Al ver estos datos tan contrastantes, la preguntas que surgieron fueron ¿qué se está entendiendo por ONG?, ¿qué se está entendiendo por sociedad civil?, ¿por qué estas diferencias y estos números tan disparados? La fuente de Indesol indica que de las 3 855 ONG registradas, 1 320 se dedican a la educación como una de sus funciones básicas, y sólo 15% a la atención de indígenas. Además resulta interesante ver cómo las instancias gubernamentales construyen un concepto particular de sujeto; por ejemplo, este 15% de organizaciones que atienden a indígenas, se centran en la atención a indigentes, cuando muchas de las que trabajan en educación se especializan en educación indígena. Esto es un dato muy importante de reflexionar, por todo lo que implica históricamente.

Luego quise indagar sobre la producción de algunas ONG en el campo de la educación intercultural. Resulta que no existe sistematización, ni siquiera tienen un espacio común para la documentación que van acumulando. Uno acaba haciendo el reporte de los trabajos que tienen. Esto es bastante grave, como indicador para reflexionar qué tanto el proceso de trabajo de las ONG ha sido un proceso consciente: con sentido, o quizá más bien es una cuestión guiada que tiene que ver con la competencia y una carrera por conseguir financiamiento cuyos parámetros cambian según las tendencias de los organismos de financiamiento. Una consecuencia de esta actitud en las ONG es la falta de conocimiento real de la población con la que se trabaja y, por ende, de la incapacidad de crear estrategias eficaces con la gente, lo que a su vez justifica la falta de dedicación; por ejemplo, se encuentran documentos donde en diez cuartillas con letra muy grande, núm. 16 o 18, se pretende hacer una recuperación de lo trabajado en las comunidades y sus problemáticas. Cuando cuestionamos al respecto, se dice que están hechos así para los promotores, porque el supuesto es que los promotores no leen. Así queda justificado el hecho de que un proyecto de investigación presente sólo un diagnóstico como resultado, sin que se haga mención de cuánto tiempo se trabajó en la comunidad, cuáles son sus características, cuáles los ejes de investigación, la bibliografía, ¿cuáles son los referentes? Tendríamos

que plantearnos como tarea la recuperación, sistematización y socialización de la información. Casi no hay experiencias desde las ONG en educación básica; hay algunas que están intentando trabajar en secundaria y bachillerato. Esto es interesante, porque las políticas oficiales plantean que en el ámbito rural, así como en la educación indígena, la demanda educativa implica solamente a la escuela primaria; pero si las ONG están organizándose para ver cómo atender a esa población es porque hay una demanda de los sectores rurales e indígenas por tener educación media y media superior.

Participante

El doctor Hugo Zemelman nos describió en su exposición un escenario de actuación y descripción de las ONG, sus dinámicas, prácticas, vacíos, ausencias y debilidades, pero también sus fortalezas y potencialidades, lo cual nos permitió articular de una manera muy integral, muchos elementos como el contexto; las políticas públicas y algo que nos ocupa buena parte de nuestras reflexiones: los procesos de construcción de sujetos desde la educación popular o desde otras prácticas; esa relación tan dinámica de determinaciones sociohistóricas y económicas y su importancia en la caracterización de los sujetos y la ubicación en sus contextos.

De este ejercicio recupero algunos aportes: la contradicción entre el saber científico y el popular o bien a los discursos o apreciaciones desde las academias, centros de investigación u otros espacios en los que se ve un predominio discursivo de lo sociológico sobre lo pedagógico en la formación de los educadores. Coincido con las reflexiones de este grupo y con lo que sugiere el doctor Zemelman de abrirnos a otras corrientes de pensamiento, de reconstruir nuestras utopías y paradigmas; creo que además se aportaron elementos valiosos en lo que respecta a los cambios políticos, las tendencias y los desafíos.

En una reunión de un colectivo del CEAAL[46] se planteaban entre otros, tres ejes, como líneas de acumulación para trabajar la educación popular Una de ellas se refiere a la producción de conocimientos: como bien lo se-

[46] Consejo de Educación de Adultos en América Latina.

ñaló el doctor Zemelman, cuando nos habla de esa falta de sistematización y evaluación Otro aspecto son las políticas de incidencia. Cuando el doctor Zemelman habla de lo público, el ciudadano y lo popular, señala una parte implícita que es la *dimensión pedagógico-política* que también forma parte de la integralidad, las especificidades, el diálogo de saberes y hasta aspectos muy concretos que son los didácticos que a veces entendemos como algo muy instrumental o aislado. Otra cuestión importante que quiero recuperar es la construcción de identidades a partir de las cuales aparecen aspectos como la subjetividad, la misma interculturalidad, las cosmovisiones y las etnias.

A partir de palabras, conceptos y términos que manejamos aquí, como transformación social, autonomía, autogestión, gestión, participación, encuentro, reflexión colectiva, saber popular, calidad de vida, la naturaleza, las políticas públicas, la ciudadanía, crecer, avanzar, ayuda mutua, nosotros y nosotras, puedo ahora acercarme más a la interculturalidad y al conocimiento. Apropiándonos de las palabras de Freire quien diría: "humanismo esperanzador, emancipador, de construcción de identidades, una pedagogía de las identidades, reproducción social que se convertirá en voz interior que quiere el pensamiento y las acciones de los sujetos en la vida cotidiana". Me parece muy complejo abordarlo desde la interculturalidad.

Hugo Zemelman

Uno de los problemas que se pone en evidencia en este tipo de espacios, este tipo de prácticas es, justamente, la falta de sistematización. Si bien es cierto que se debe, en parte, a la falta de tiempo, tenemos que reconocer que tampoco hay una exigencia. ¿Cómo se podría plantear esto? Desde luego que no se trata de una exigencia imperativa, sino, más bien, autónoma. Haciendo una recuperación de lo trabajado, podríamos, llevarnos como tarea el definir criterios de sistematización, a partir de la experiencia, cada quien, tomando aquellos conceptos o categorías que le hayan parecido relevantes con respecto al problema que está buscando construir. Éste podría constituir un instrumento de trabajo para comenzar una reflexión sobre la propia práctica y que tenga la perspectiva de una construcción, de una postura.

Estela Quintar
Es importante que tanto la construcción de un problema como la sistematización impliquen afectación y deseo, pero en ese sentido es fundamental "conectarse" en términos de lo que venimos trabajando; a veces hay tiempos que deben respetarse; internos como externos y con eso me refiero a los procesos y sus características que hay que saber llevar. Debemos tener claro que hay otros factores en juego a la hora de la sistematización: las ganas, los múltiples temores, el contexto y sus exigencias, etc. Creo que sería interesante comenzar por transformar en problema el porqué de no poder sistematizar nuestra propia postura, para pasar luego a la localización de nuestra inquietud, a la lectura de síntomas, a la problematización, y a la construcción de un problema.

Hugo Zemelman
Si bien es cierto que son vitales tanto la afectación como el deseo, hay que dejar clara la necesidad de plantear ciertos límites, en términos de que es indispensable establecer también una disciplina no prescriptiva que le dé cierto encuadre a esta tarea de transformar el deseo en acción. El temor al papel blanco, por ejemplo, puede volverse abusivo si no se crean las condiciones para romper el miedo y, en ese sentido, el autocuestionamiento puede convertirse en una práctica muy sana. Si queremos organizar un pensamiento a partir de reuniones de este tipo hay que establecer exigencias mínimas, como una línea de trabajo.

En lo personal no me llama la atención la información alarmante que da Patricia Medina. He estado tratando de seguir este proceso de las ONG durante más o menos 20 años y las realidades que ella describe son realidades que se ven repetidas a lo largo del tiempo. Una es sintomática: la falta de sistematización. Recuerdo las primeras reuniones con ONG en 1975 y 1976, donde ya se planteaba el problema de la falta de sistematización y hoy sigue dándose la misma situación.

Hubo en México una reunión con organizaciones sindicales y algunas ONG, para discutir el problema de la globalización; ahí se escucharon muchos puntos de vista sobre ellas y desde ellas. El cuadro que se describió, de manera bastante objetiva, permite distinguir dos tipos de ONG, por decirlo de

manera un poco esquemática. Primero, las ONG que realmente buscan alternativas y que son unas cuantas; la mayoría terminan haciéndole el servicio al capitalismo, en el sentido de que legitiman dos cuestiones fundamentales para el modelo neoliberal: la marginación y la fragmentación. Este fenómeno puede tener muchas explicaciones, por ejemplo las ONG, en un modelo marginalizante que genera desempleo, se han transformado también, en alternativa de trabajo para mucha gente.

Pero distingamos los aspectos que estoy tratando de plantear: uno es lo que significan las ONG como fenómeno objetivo en un contexto histórico, lo que nos preocupa discutir aquí, ya que no estamos calificando intenciones personales ni el porqué las personas trabajan en las ONG, lo que es parte de la problemática del desempleo o de la inestabilidad del empleo, lo que es parte a su vez del sistema; por lo tanto, la fragmentación es un fenómeno que debe analizarse seriamente, porque la multiplicación de ONG está haciendo el favor o el servicio a las organizaciones multilaterales, cada vez con mayor fuerza, sobre todo las ONG que están preocupadas de impedir que los fenómenos de pobreza, desempleo, marginación económica y cultural, se transformen en problemas serios de cuestionamiento al modelo. Estamos hablando de uno y otro tipo de ONG y lo planteo aquí porque es una situación que hay que analizar.

El que ustedes tengan buenos deseos de hacer algo no significa que sea posible, porque el buen deseo de resolver un problema supone encontrar los caminos viables para que ese deseo se transforme en una solución concreta y efectiva para un grupo. En este sentido, dos cuestiones que son de suma importancia, y no pueden perderse de vista: el contexto y la capacidad de leerlo con criterio de realidad, procesos en el que tanto la experiencia y la teoría están presentes, nos guste o no. Lo que hay que revisar es el tipo de experiencia y teoría, aunque no se trata tampoco de hacer teoría como en los cubículos de los centros universitarios, teoría sin vida porque no tiene problema.

Ustedes son los que le van a dar sentido a la teoría, están plagados de problemas y, por lo tanto, llenos de desafíos teóricos, de construir la teoría con una característica distinta a la de la academia. No se trata de que digan: vamos a actuar, pero formulando antes una hipótesis para luego ver

si es correcta o falsa y, según las conclusiones, tomar decisiones, a veces, hasta cuando el grupo a atender ya no existe. No se trata, pues, de ese tipo de teorización ni de investigación, tampoco se trata de la simple investigación-acción, frente a la cual tengo algunas reservas porque la encuentro muy espontaneista, en el mal sentido de la palabra: es una forma populista de investigación que no necesariamente me acerca al problema, más bien confunde la realidad con mis deseos o con los del grupo, que no siempre tiene conciencia exacta, sino conciencia falsa de sus propias necesidades. El problema de los instrumentos para poder entender esto que estoy llamando teoría, no es un problema bibliográfico; para entender lo que es la pobreza en México, por ejemplo, se trata de que ustedes se asuman como sujetos que pueden pensar problemáticamente; es algo muy simple, no hay ninguna regla de oro, porque la problematización consiste en manejar un conjunto de conceptos que no necesariamente son teorías, pero sí conceptos, a partir de poder leer realidades concretas, las que ustedes están viviendo. En el fondo se trata de que ustedes sepan leer su propia experiencia, pero no solamente la de ustedes como miembros de una ONG determinada, sino, la experiencia del grupo, ir más allá de lo que la gente puede decir, buscar lo que subyace, lo que exige un esfuerzo de análisis mas allá de lo teórico, como podría plantearlo la academia. El problema es conocer para poder, sobre la base de ese conocimiento, tomar decisiones concretas. No se trata de formular hipótesis. Es el actor un colectivo social muy complejo que exige un pensamiento abstracto. No sólo es un problema de empatía, supone un esfuerzo desde el sentirse con afinidad con el grupo, pero a cierta distancia. Ello implica un esfuerzo de razonamiento que es donde surge la necesidad de hacer un balance de los conceptos. Por lo que he podido escuchar y por lo que se me ha dicho, hay conceptos que aparecen constantemente repetidos, frente a los cuales no siempre hay una gran claridad. Es un problema que necesitamos abordar para que puedan mejorar la efectividad de la acción. Entre estos conceptos a los que me refiero está el de sujeto, ¿qué es un sujeto?, los sujetos son complejos, heterogéneos, cambiantes, tienen conflictos internos, muchos dinamismos que se dan en distintos tiempos. No es un juego de ideas, es parte de la realidad. Lo peor que podría ocurrir es creer que conocemos por completo al grupo que tenemos enfrente, por

mucho que hayamos trabajado con ellos, por más que tengamos relaciones personales con algunos de sus integrantes los grupos y los sujetos son complejos. Podrían equivocarse profundamente y si se equivocan, sus errores los va a pagar el grupo, no ustedes, porque a partir de lo que creen que es correcto de la percepción que tienen del otro, van a tomar una iniciativa, que no va a coincidir necesariamente con la naturaleza y las necesidades del grupo.

Así se cometen errores graves en las formas de organizar y atender grupos: organizar un grupo no es un problema de machote, no es cuestión de ir con la idea fija de organizarlo, por ejemplo, impulsar una política de desarrollo económico, educacional o cultural, supone conocer muy bien al grupo, porque puede pasar por ejemplo que como resultado de esta mediación el grupo se resiste y exprese esa resistencia en comportamientos anómalos que a lo mejor ustedes no van a entender, o no van a poder manejar: reflujo, repliegues, indiferencias y mil cosas más. Se va a ver el hecho de que sientan que está encajonando al grupo en estructuras organizativas, que no expresen sus propias necesidades; a lo que me refiero con esto es a la importancia que tiene pensar problemáticamente sobre todo en el caso de los grupos. Aquí habría también que detenerse porque los dos problemas están vinculados; no se trata de crear una teoría general de nada ni de creer que tengo que formular una hipótesis para actuar bien, ni significa que reconozca al grupo como ya habíamos mencionado. Esto supone un autocuestionamiento, lo que puede generar algunas crisis: crisis en el sentido de tomar conciencia. Es algo propio de quienes están tratando de enfrentar la realidad, lo cual a veces nos golpea fuerte; pero, sí creo en que debo actuar en la realidad; tengo que estar dispuesto a asumir los golpes de la realidad, entonces, antes de recibir los golpes de la realidad por qué primero no me los doy yo mismo a través de un autocuestionamiento.

Hay ciertas tendencias antiintelectuales absurdas en algunas ONG, de creer que porque están en la acción no necesitan pensamiento. Con cuanta más razón si están en la acción necesitan problematizar su práctica; Si estoy en la academia y cometo un error, el error simplemente va a costar pagarle a un mal investigador durante uno o dos años, pero nada grave va a suceder por un error académico. No se puede decir lo mismo de las ONG y su campo

de trabajo, los costos de los “errores” pueden ser muy altos. Estamos viviendo un momento de aceleraciones, de cambios, con mucha mayor razón hay que estar alerta acerca de lo que están implicando esos cambios en los grupos, en todos sus comportamientos, sus pautas reproductivas, su migración, su economía, sus identidades valóricas, etc.; es lo que se pretende cambiar, hay una lógica global que lo está empujando hacia allá y ustedes están trabajando precisamente en los potenciales espacios de resistencia. Hay que asumir, por lo tanto, lo que significa estar en otros espacios de resistencia donde el pensamiento problemático tiene otra función: no dejarse encandilar por lo que ya se conoce, y que lo que mejor se conoce es lo que está acumulado en la experiencia. Esto no significa que haya que negarla: la experiencia es un instrumental más importante que cualquier libro que ustedes puedan leer. El problema que planteo es que sepan leer la experiencia porque hay muchas maneras de leerla. Una forma de hacerlo es ideológica; otra, está fuertemente asociada a la rutina, es decir, como se resolvió el problema así, se tendrá que seguir resolviendo del mismo modo. La experiencia hay que leerla fuera de esos parámetros, desde la riqueza de ideas que pueden provenir del grupo, por ejemplo, el problema está en que la lectura que hagan sirva para ayudar a la gente a leer sus propias experiencias; pero no desde la existencia, sino desde la potenciación. ¿Qué es lo que está pasando en este momento?; ¿se busca justamente debilitar a la gente, a los grupos? Una de las formas de expresión de esta debilidad es la falta de confianza que se manifiesta en disgregación social: las atomizaciones políticas, religiosas, que pueden ser expresiones de eso, la gente busca equilibrar necesariamente, en algún punto apoyo para sentirse fuerte, y ahí está el problema, busca identidad de cualquier manera y en cualquier lugar. Ustedes que trabajan en ese ámbito problemático, por lo tanto, pueden contribuir a que la gente genere su propia fuerza a partir de la confianza en sí misma, la cual puede surgir de su historia, de su propia memoria y de la capacidad que tengan para leer el contexto. Este es un gran trabajo imposible de cubrir por otras personas que no sean ustedes, porque son ustedes quienes están en contacto con la gente, quienes lo conocen vivencialmente, no es lo mismo que conocerla racionalmente. Es la problematización como lectura crítica de sus propias vivencias, de su propio modo de actuar.

Capítulo 3

INTERCULTURALIDAD Y CONOCIMIENTO. UN ESPACIO DE DEBATE ÉTICO-POLÍTICO

1. Algunas precisiones sobre el tema

En este último capítulo se registra otro debate acerca de la compleja cuestión de la interculturalidad. Este diálogo fraterno tiene, como punto de articulación, la serie de interrogantes abiertas por los integrantes de nuestro *núcleo de buen sentido,* organizado metodológicamente en círculos de reflexión: una forma de recrear y de abrir espacios para problematizar informaciones, saberes y configuraciones sociales percibidas o aprehendidas en el transcurso de distintas historias de vida.

Después de largas jornadas de trabajo y de encuentros y reencuentros, se fueron recreando modos de asumir el fenómeno social de la interculturalidad, y se llega a la conformación de este diálogo que, más que dar respuestas acabadas, intenta contribuir a ampliar la comprensión del nada nuevo problema de *la diferencia como instrumento político.*

Las múltiples miradas sobre la interculturalidad, que esta conversación expone, desea abrir nuevos *ángulos de fuga* para repensar el tema que nos ha ocupado, y quiere, además, contribuir a la transformación de los procesos de formación de sujetos, comprendiendo y asumiendo el compromiso *ético* y la responsabilidad social que este vínculo conlleva, así como la incidencia que, como trabajadores de la cultura, podemos tener tanto en el devenir de prácticas cotidianas como en formas de relación que permitan la construcción de alternativas con visión de horizontes de futuros más justos, más dignos y autónomos.

A este espacio de intercambio franco y abierto, se incorpora como coordinador de este diálogo creativo el doctor Raúl Fornet-Betancour [1*]

1.1. Abriendo camino… abriendo interrogantes

Recuperando inquietudes, preguntas, problematizaciones, diferencias, desencuentros y expectativas surgidas en el tiempo transcurrido entre cada uno de los encuentros y nuestras prácticas cotidianas, se abre aquí un espacio que, a modo de dispositivo de búsqueda, plantea nuevas interrogantes que invitan a ampliar comprensiones sobre la interculturalidad y definir algunas líneas posibles de búsqueda en la construcción de respuestas al tema. Así, en intercambio colectivo, se plantearon las siguientes preguntas:

¿Puede el Estado administrar una cultura que no conoce ni reconoce y que atiende a través de sus propias instancias de representación y definición?

La autonomía, ¿se opone a lo único?, ¿busca lo diverso?, ¿se expresa en lo local y se conforma en lo regional?

En un escenario multicultural, ¿cómo pueden coexistir diversas concepciones y prácticas opuestas de democracia?

La interculturalidad, ¿es resultado de la multiculturalidad?

¿Qué papel juega la autonomía?, ¿se puede hablar de ésta después de los sucesos del 11 de septiembre?

En el ámbito de la formación de sujetos, ¿hablamos de educación en la interculturalidad o de educación para la interculturalidad?

En este enfoque, ¿qué papel juega el conocimiento?

En este espacio para la revisión de conceptos y prácticas, en interacción cultural entre asesores (as) y promotores indígenas, ¿qué indicadores

---

1 * Raúl Fornet Betancourt es doctor en Filosofía. Colabora en el Instituto de Misionología con sede en Aachen Alemania; coordina proyectos y congresos internacionales sobre la transformación intercultural de la filosofía. En sus investigaciones acerca de América Latina ha abordado el pensamiento filosófico intercultural, que toma el enfoque metodológico y hermenéutico.

de diálogo intercultural se pueden usar para que ambas partes aclaremos y potenciemos nuestro Encuentro?

¿Cómo definir la interculturalidad en el contexto de nuestra sociedad multicultural?

¿Cómo podríamos empezar a construir una pedagogía intercultural bilingüe?

Desde la óptica de la interculturalidad, ¿qué significa el "desarrollo de habilidades de lenguaje y de razonamiento?

Qué se quiere decir con interculturalidad para niños indígenas Wixarika?

A partir de los conceptos de educación e interculturalidad para el medio ambiente, ¿cómo reconstruir imaginarios y cosmovisiones?

Desde la perspectiva de la interculturalidad, ¿qué tipo de maestro requieren los procesos de formación?

Sabiendo que la educación intercultural puede articularse alrededor de cinco ejes: Autonomía, noción de conocimiento, cultura e identidad, lengua y didáctica, ¿cómo generar la metodología que permita el encuentro entre dos culturas, desde un mismo ámbito de acción, en donde se favorezca la autonomía y se garantice la existencia de un diálogo intercultural?

¿Cómo y desde dónde resignificar el ser indígena en un espacio externo al propio nicho ontológico?

¿Los indígenas tienen una relación cultural y cognitiva no negativa?

1.2. Bitácora del diálogo entre los participantes

Participante

Estamos en una etapa de construcción de autonomías regionales y locales. En el debate entre los pueblos indígenas veo que hay dos metodologías que son difíciles de amarrar: la metodología para la interculturalidad, el encuentro, la discusión, la construcción conjunta; y la metodología para la expresión plena del sujeto autónomo, cómo se comunica y construye su propuesta, cómo reflexiona desde lo propio, desde su contexto.

No puede darse la interculturalidad si no hay esa expresión del sujeto autónomo. Por eso es importante también el tomar en cuenta cómo estas auto-

nomías se empiezan a entretejer para lograr un desarrollo más regional; incluso, en otro nivel: cómo se da la interculturalidad al interior de una sola cultura y cuál es la percepción que tienen de las cosas los niños y los ancianos.

Participante

Agregaría dos cosas a lo anterior: el primer aspecto puede verse como el problema de la integración y, el segundo, como el problema de la integridad.

Participante

Quiero entender los conceptos de valores y de naturaleza; por ejemplo, en los cuatro colores —rojo, blanco, negro, amarillo— que nosotros consideramos como puntos del universo surge un problema de interculturalidad. El color rojo que nosotros como indígenas llamamos fuego no se utiliza en este sentido en la cultura occidental. Si el fuego no existiera sería imposible la movilización. Aunque nosotros no hemos considerado los cuatro colores dentro de la interculturalidad, siempre la practicamos.

Debemos tratar de buscar una interpretación que facilite la transmisión de la multi e interculturalidad a los educandos y promotores; de esa manera encontramos el porqué existe la multi e interculturalidad, no solamente de palabra sino como hechos de la vida real.

Participante

Yo agruparía tres preocupaciones fundamentales: la primera se refiere a la conceptualización de los elementos y categorías que pudieran servir como soporte de la práctica cultural; la segunda se refiere a cómo aterrizar metodológicamente hablando estas concepciones; y, por último, reflexionar más sobre las preocupaciones filosófico-culturales articulado esto a lo didáctico pedagógico.

Participante

Existe el problema de que pareciera que a la educación de adultos no se le ha dado mayor importancia. Nosotros sabemos que los adultos tienen mayor experiencia, una riqueza de valores que traen por naturaleza; eso hay que aprovecharlo en esta perspectiva que venimos construyendo, lo educativo

como proceso amplio debería recuperar, de aquí otro modo quizá, a la educación de adultos.

Participante
Son fundamentales las preguntas sobre los indicadores y quién los define. Por ejemplo, en el aspecto de la racionalidad, si nosotros aplicamos pruebas diseñadas en el Occidente, como la prueba de Nueva Jersey, en EUA que tiene que ver con habilidades de razonamiento, los resultados que va a arrojar serán que la población es deficitaria con respecto a un parámetro determinado. El desarrollo de habilidades del lenguaje, de los razonamientos desde la interculturalidad, tiene que ver también con una cuestión del Estado y la función del profesor. Qué tipo de racionalidad hay que impulsar, desde dónde y quién lo decide.

Tiene que ver mucho con la construcción de ese poder y esa autonomía de las culturas y los pueblos que están siendo golpeados, desestructurados, pues no tienen el poder de definición.

2. Interculturalidad y poder

Hugo Zemelman
Partiría con una pregunta a todos los presentes: ¿qué forjó el concepto de interculturalidad, de dónde nace, qué significa, qué función se pretende que cumpla, cuál es su raíz, es un concepto emergente o tiene connotaciones de orden ideológico y político? Esto es importante porque estamos hablando de realidades que nombramos y, al nombrarlas, lo hacemos con palabras, palabras que tienen una connotación que no es solamente cultural, teórica ni mucho menos metodológica, y que exigen una mínima problematización.

Esta no es una discusión puramente terminológica, sino que tiene que traducirse en prácticas de diferentes tipos. Cuando hablamos de educación, hablamos de muchas otras cosas: de organización social, de individuo, de relaciones entre individuos, de sujetos colectivos. Qué estamos entendiendo

por sujeto colectivo y cómo estamos entendiendo la organización de ese sujeto colectivo y, por lo tanto, su autonomía.

La autonomía no es una abstracción. Tiene que ver con cosas reales y concretas, con prácticas, con capacidad de decidir, de ver, con la capacitación a través de organizaciones… La autonomía es un concepto que sintetiza muchas otras cosas que están detrás de la autonomía, que, a su vez, son exigidas por el propio concepto de interculturalidad.

Aquí han surgido preguntas que adquieren una perspectiva desde la cual se forja el concepto de interculturalidad, que claramente puede discrepar de otras. Ustedes pueden estar en un ángulo completamente diferente usando el mismo término que otros emplean; entonces entendamos desde dónde estamos hablando de interculturalidad. No son problemas que se resuelven a través de definiciones. Con esto quiero decir que el concepto de interculturalidad, desde una consideración sociológica y no epistémica, es un concepto que tiene que ver con el poder, con un orden social, con proyectos de una o de varias sociedades.

No podemos usar el concepto de interculturalidad como mera abstracción. Debe vincularse con muchas otras exigencias sociales; por ejemplo, con el poder dominante, porque es una dimensión fundamental de la sociedad. No es concebible ninguna sociedad sin la dimensión que llamamos poder; el poder tiene una serie de otras implicaciones como las estratificaciones internas o desigualdades. Éstas puedo ocultarlas a través de ciertos conceptos y, a lo mejor, ésa sería una de las funciones que se pretende dar al término de interculturalidad. No digo que sea así, pero podría ser. Depende de quién lo use y para qué.

En ocasiones nos olvidamos que los conceptos como cultura e interculturalidad tienen que ver con poder y orden, y éstos, a su vez, con proyectos; que no son programas escritos, sino algo mucho más complejo. A veces son parte de decisiones no explícitas, pero que de alguna manera se van imponiendo a una población determinada. Es lo que llamamos hegemonía. Entonces, el concepto de interculturalidad podría estar sirviendo a la hegemonía de determinados grupos sociales, lo que significa que los grupos no hegemónicos acepten ser subordinados. Esta es una consideración cruda con muchos elementos antropológicos y sociopolíticos explícitos que habría

que verlos con calma, porque, según sea la respuesta a lo que estoy señalando, va a ser lo que se pueda hacer con el concepto de interculturalidad en el plano de la organización, la capacitación, la educación…

Recuerdo que en la última reunión de Pátzcuaro,[2] uno de los participantes de Guerrero[3] dijo que la enseñanza bilingüe en México ha servido para trasmitir los valores de las culturas dominantes: ¿esto es interculturalidad? Claro que sí, pero una interculturalidad que tiene un contenido muy preciso; sin embargo, también podría darse otra interculturalidad que permita a los llamados grupos subalternos comenzar a reconocer sus propios espacios de autonomía como colectivos o como individuos. Es la otra cara de la medalla y el concepto es el mismo; pero su significado es diferente porque lo que hace la diferencia de significados es la lógica de poder que se utiliza en un sentido o en otro.

El problema del poder es central. No podemos avanzar un milímetro si no vemos en qué contexto de fuerzas se está dando esta discusión. En ese sentido, el concepto de interculturalidad es como el centro, como el corazón de una problemática que tiene muchas ramificaciones; por eso inicié con la pregunta: ¿qué están ustedes entendiendo por interculturalidad?

La discusión no debe perder su rumbo; su brújula es que ustedes no están en una mera disquisición de laboratorio acerca del concepto de interculturalidad, sino que están tratando de plantear problemas para decidir cursos, organizaciones, capacitaciones, nuevas formas de enseñar o bien nuevas formas de plantearse el problema del desarrollo local, sustentable o no sustentable. El concepto de lo sustentable, por ejemplo, está representado aquí como un concepto altamente cultural, pero muy problemático porque hay muchas acepciones de la sustentabilidad. ¿Es coexistente con el de interculturalidad y cómo?

Evidentemente, la cuestión se puede resolver no por acción ni por deducción lógica, sino en función de si hay sujetos con la capacidad para im-

[2] Pequeña ciudad del estado de Michoacán donde se llevaron a cabo los encuentros que dieron forma a este texto. El que es motivo de este capítulo, se realizó el 10 y 11 de diciembre de 2001 en Indesol, México, DF.

[3] Se refiere al estado de Guerrero, en México.

poner una estrategia u otra de desarrollo autosustentable; lo mismo sucede respecto a organizar sistemas políticos o formas de participación.

La educación es parte de un quehacer político, como lo es el programa de una cooperativa, el de la producción o la conservación del medio ambiente. Todos esos son quehaceres políticos de grupos de diferente naturaleza. Ahí se plantea el gran problema: ¿de qué grupo estamos hablando?, ¿de qué naturaleza?, ¿de qué colectivos hablamos en este contexto de las relaciones entre culturas?

El problema es complejo, porque no basta con decir "somos interculturales", sino "estamos organizando la educación desde lo intercultural". Las preguntas tienen que irse contestando a la luz de su propia práctica, una práctica que exige, sin duda, una autoreflexión sistemática.

3. Interculturalidad y conocimiento

Raúl Fornet-Betancourt

Yo problematizaría, en primer lugar, el título del Seminario "Interculturalidad y Conocimiento." Zemelman problematizó ya la primera parte: "Interculturalidad." Quiero adelantar que comparto prácticamente todo lo que ha dicho. Es muy sugerente profundizar en las preguntas que él ha planteado para aclarar el término.

Empiezo señalando que el título del seminario me parece un tanto redundante, pues la interculturalidad es una manera de hacer y producir conocimiento, de estar en el conocimiento y de ser sujeto del conocimiento. De ahí mis dificultades con el título, tal como está planteado. Pero, por eso mismo, considero necesario detenernos en el término y precisar qué entendemos por interculturalidad, sin que esto suponga hacerlo sólo de manera teórica. Se puede abordar también desde la praxis, es decir, cuestionando qué práctica de interculturalidad hacemos nosotros o qué uso de la interculturalidad practicamos realmente. Esta opción tiene una ventaja decisiva porque evita el problema del concepto, lo cual me parece tanto más importante cuanto que todavía no disponemos de un concepto claro de interculturalidad.

Cierto que circulan varios conceptos, pero sus formulaciones reflejan aún muchas limitaciones. Un problema para discutir es si aceptamos lo que decía Zemelman respecto a centrarnos en el esclarecimiento del término mismo. Pero, volviendo a mi explicación de la redundancia en el título del seminario, deseo añadir lo siguiente:

Si nos fijamos en la etimología del término "conocimiento" veremos que nos indica una manera de nacer. Lo dice la palabra en latín *con-nacer*. En francés está también muy claro, es "nacer con". Partiendo de esta aproximación, el conocimiento sabe nombrar las cosas si sabe nacer con ellas o se sabe a sí mismo como co-nacimiento. En esta relación está el problema del conocimiento.

El "buen" conocimiento sabe nombrar las cosas, y sabe nombrar las cosas porque sabe de ellas desde la relación de nacer juntos al mundo. Es saber "práctico", no un conocimiento de ideas. No conocemos las cosas porque conocemos la idea de las cosas, sino que conocemos las cosas porque conocemos cómo se hacen las cosas, cómo se generan. Así, conocimiento es saber la generación de la realidad y saber generar realidad, como una manera de con-nacer con la realidad. En ese sentido, la interculturalidad es conocimiento, una dinámica *procesual* de generar otras realidades.

Continuemos nuestra conversación considerando ahora otro de los aspectos que están incluidos en las preguntas que ustedes han planteado. Me refiero, en concreto, al problema del Estado y la cultura. Se trata de una cuestión de fundamental importancia para la práctica de la interculturalidad. Aunque creo que debe ser complementada con el de sociedad. Tendríamos entonces: Estado, cultura y sociedad.

Ya sabemos, por otra parte, que cualquier sociedad puede ser foro de varias culturas. Por eso el problema fuerte del debate consiste, más bien, en la relación entre el Estado y la cultura.

El Estado es producto de una cultura; una consecuencia cultural. Entonces debe preguntarse, por ejemplo, qué cultura refleja el Estado que tenemos en México, de qué cultura depende *ese* Estado, y por qué *ese* Estado no necesita una educación bilingüe. Reparemos además en el hecho curioso de que cuando se planea la educación bilingüe, ésta se orienta a los dominados y/o marginados, y ¿la educación bilingüe para los dominantes? ¿Por qué los colegios elitistas de México no tienen educación bilingüe?, ¿por qué enseñan

inglés, pero no el maya. Eso significa que el Estado tiene detrás una cultura dominante que defiende y expone.

Sobre el trasfondo de esta idea se puede comprender que, más que un choque entre Estado y cultura, lo que se da es un choque de cultura contra cultura. Con esta constatación, sin embargo, volveríamos otra vez al punto de la cuestión del poder, de la hegemonía y de la subordinación. Hablaría entonces de *Estado-cultura* como una manera de vehicular esa relación de subordinación, para hacer notar que ello conlleva una determinada organización de la sociedad. Tener en cuenta la implicación en la pregunta sobre la relación entre "Estado, cultura y sociedad", es importante porque tiene que ver con las condiciones desde las cuales se da la convivencia de las prácticas de gobierno en todos los órdenes.

Otro tema que conviene desarrollar es el de la pregunta sobre interculturalidad y multiculturalismo, que está relacionada con la problematización planteada por Hugo Zemelman. Creo que la aclaración de las diferencias entre ambas perspectivas nos ayudaría a concretizar qué se entiende por interculturalidad, y sería, por tanto, otra posibilidad de continuar nuestra conversación.

Igualmente interesante resultaría, sin embargo, reflexionar sobre el concepto de autonomía, y preguntarse qué se entiende por desarrollo autónomo en este proceso de práctica de interculturalidad, de educación, de pedagogía. ¿Qué se entiende por autonomía?, ¿es la autonomía un ideal de desarrollo?, ¿significa autonomía autosuficiencia?, ¿qué es autonomía desde lo propio?, ¿qué es lo propio?, ¿qué es la autonomía de lo propio? Con estas preguntas quiero subrayar que se trata de problematizar el concepto de autonomía y el concepto de lo propio. ¿Cómo se dan los procesos de apropiación de lo propio?, ¿cómo llego a decir "esto es lo propio", sin la identificación de los procesos que generan las referencias *identitarias* de lo propio?

Debo indicar que estas preguntas remiten al problema de la tradición, porque lo epistemológico no está ligado únicamente a la cuestión del conocimiento, pues en el tema de la autonomía es fundamental el problema de la generación de la tradición.

¿Cómo se generan las tradiciones en las culturas? La generación de la tradición, se da en el seno de procesos sociales que explican, en última ins-

tancia, su diferenciación y determinan lo que se impone como dominante. La generación de tradición es determinante para canalizar los sistemas que llevan y hacen posible la apropiación de lo propio. Es decir, el problema de la apropiación de lo propio debe ser visto a la luz de lo que llamamos "tradiciones" y de sus procesos de constitución. Lo muestra, por ejemplo, la educación escolar. Basta preguntar: ¿qué trasmitimos?, ¿qué tradición?, ¿para qué se trasmite esa tradición y para qué queremos trasmitirla? Tales preguntas nos harán ver, en efecto, que detrás de la cultura hay siempre un proyecto político.

Pienso que una cultura, por muy "propia" que sea, debe ser leída desde el proyecto político que va imponiéndose en sus procesos de constitución; un proyecto que, aunque puede serlo, no es de hecho coincidente con las tradiciones que "hacen" esa cultura, pero buscan su lugar en ella.

Debo hacer notar que mi interpretación supone que en el seno de una cultura hay clases sociales. Esta palabra no está hoy de moda, pero conviene recordar su realidad, porque tanto el "hacer" cultura como el vivir una cultura o participar en ella son acciones que tienen que ver con el lugar social, con el posicionamiento social de sus miembros. En este sentido, las tradiciones dependen también del posicionamiento social de los grupos que las generan.

Si tenemos presente esto, comprenderemos, por ejemplo, la trampa que representan en América Latina las famosas culturas "nacionales", tan celebradas por los estados y las élites dominantes, pero que ocultan que toda participación, incluida la del conocimiento, depende en definitiva del lugar social que se ocupa en ellas. No es lo mismo ser un desocupado en la cultura mexicana que ser un dirigente de la clase dominante. La relación con la cultura "propia" es en cada caso distinta.

Resumiendo: insisto, por tanto, en la idea de que el lugar social es importante a la hora de leer y de discernir el valor de "nuestras" tradiciones; habría que darle peso en nuestras prácticas de conocimiento. Señalo, además, que me parece importante aclarar este aspecto viéndolo también en relación con el problema de la autonomía.

Por último, recojo la inquietud expresada en la pregunta sobre la estructuración de estos tres pasos: conceptualización o nivel de racionalidad, aplicación práctica o nivel del "cómo aterrizar", y, luego, el paso de ir más

allá con la reflexión filosófica, cultural… Para empezar, diría que el planteamiento de la cuestión en esos términos me parece problemática, porque quien empieza separándose de lo de “abajo”, de esos procesos que hacen realidad, para luego plantearse la pregunta de “cómo bajo”, “cómo aterrizo”, corre el peligro de no encontrar ningún camino para ello, al menos real e histórico. Quien, para empezar a pensar, supone que debe separarse y perder la realidad, quien pierde lo real al principio de su proceso de conocimiento, no vuelve a encontrar lo real, porque lo que hará será intentar ganarlo por “constitución” o reconstrucción teórica.

Creo que en el fondo el problema es éste: ¿qué tipo de conocimiento se genera? Si se genera un conocimiento que parte de conceptualizaciones, entonces viene la pregunta de “cómo aterrizo”. Pero esta pregunta es ya una pregunta “teórica” o, mejor dicho, esta pregunta nace como resultado de un determinado proceso de conceptualización. Es como la famosa división entre teoría y práctica, que es el resultado de un ejercicio del conocimiento, es más, es el resultado de una institucionalización del conocimiento. No olvidemos que esta cuestión se da desde un conocimiento estabilizado, que responde a determinadas constelaciones de poder, y que, por tanto, indica que no sabemos desde un conocimiento socialmente organizado, sino más bien desde un conocimiento institucionalizado. Lo que suele llamarse “la academia”, un momento de esa institucionalización del saber.

Entonces, ante este problema, cabe la pregunta: ¿qué tenemos como alternativa a esa organización del saber y a esas formas de institucionalizar el saber? Quiero decir que lo plantearía como un problema cultural, a saber, el problema de ver las posibilidades que tienen otras culturas para organizar de otra manera su saber y ofrecer formas alternativas de institucionalización del saber, como, por ejemplo, en el nivel de la pedagogía.

Ahora bien, para mí, es muy importante lo del proyecto político, es decir, la cuestión de saber para qué necesitamos nosotros lo que queremos saber. En definitiva: la pregunta sobre ¿qué queremos saber?, no es teórica sino política. Aplicando directamente esa pregunta a la interculturalidad: ¿Qué queremos saber con la interculturalidad y para qué? A mi modo de ver es en el ámbito de esta pregunta donde se da realmente la articulación política del conocimiento. Es el núcleo de la cuestión. Lo fundamental es dis-

cutir el para qué de la configuración alternativa del saber, su organización, si la institucionalización alternativa del saber serviría a la interculturalidad, y sobre la base de ese debate, aclarar entonces qué uso de la interculturalidad debemos dar para ayudar a construir el mundo que queremos.

Hugo Zemelman

Si hablamos de interculturalidad quiere decir que estamos hablando de varias culturas relacionadas entre sí. La primera cuestión es qué significa hablar de relaciones interculturales, quién las organiza, quién las define, en qué espacios, porque el cómo se establece la relación implica una interpretación de esa relación y, por lo tanto, de las culturas relacionadas: esto es, poder de instituciones, de las prácticas docentes, de los proyectos de investigación, del vocabulario, etc.; situación que como mexicanos sabemos muy bien: como ha sido la construcción cultural del Estado mexicano, para lo cual podrían remitirse a las inquisiciones de Molina Enriquez, quien fue el gran teórico que justificó el Porfiriato; para lo cual elaboró una lectura de México que no se quedó en el escritorio, sino que se tradujo en determinadas estructuras institucionales, es decir, hay ahí una puesta cultural. Esto se puede ver también en Vasconcelos o con cualquier otro de los organizadores de las políticas educativas del país; y es lo que ha ocurrido en todos los países de América Latina: hay una interpretación de lo que es lo homogéneo y lo heterogéneo. Simplemente estoy llamando la atención para que reparemos en quién está haciendo esa interpretación, en qué consiste, dónde se encuentra y cómo se impone.

El concepto de interculturalidad puede significar dos cosas a la vez, aunque se llame de la misma manera: puede significar crear un espacio cultural suficientemente abierto, pero que cumpla funciones de aglutinación en una lógica de subordinación. Esta primera expresión se dio en México con el indigenismo. Pero también puede significar que la interculturalidad sea la expresión de una demanda de memoria cultural, que no ha encontrado expresión y, por lo tanto, la interculturalidad está implicando la creación de espacios de respeto a los otros, a la diferencia. Aunque una cosa es respetar la diferencia con fines de coptar para mantenerlo en condición subordinada, y otra es reivindicar la diferencia como espacio propio.

Estela Quintar

A lo largo de estos encuentros, y vinculado las preguntas que aquí se plantean, fui preguntándome qué hay, qué se oculta detrás de nuestra preocupación de hoy por la interculturalidad.

Sin lugar a duda, y en primer plano, prevalece como motivación colectiva: la necesidad de reconocimiento, de justicia, de inclusión social y, sobre todo, la necesidad fundante de la constitución del sujeto y su subjetividad, la necesidad de reconocimiento del otro como un legítimo otro.

Sin embargo, pareciera que esta preocupación legítima de muchos de nosotros contribuye a "fijar" y hasta a encubrir una cuestión de orden político que se pierde y se desdibuja en la propia necesidad. Es decir, hasta dónde nos llama la atención el hecho de que en los últimos años del siglo xx se institucionalizó y, hasta me atrevería a decir, se burocratizó el tema de la interculturalidad. Y más aún, que de repente comenzara a fluir financiamiento para realizar estudios interculturales, investigaciones en interculturalidad, programas de interculturalidad y hasta grados y posgrados en interculturalidad.

Indudablemente, el auge del tema está profundamente imbricado en la lucha por la justicia social, pero es como si se desprendiera de esta lucha para particularizarse y desdibujarse en un entramado de intereses alrededor del tema, y no como problema que pareciera paradojal con la propia necesidad de reconocimiento. ¿Qué lleva al orden dominante a instalar y legitimar una nominación que en realidad oculta la injusticia real?

Frente a esto, y aún más en los espacios educativos, sería bueno recuperar la dimensión política de esta cuestión constitutiva de sujetos y de sociedades que trasciende, a mi entender, lo intercultural para recuperar una cuestión propia de la naturaleza humana, en términos de asumir que hay diferencias, y diferencias de todos tipo. Este es el propio desafío de la individuación primaria, de la construcción de la identidad del "uno mismo". Este proceso trasciende al sujeto, sin embargo, en la convivencia social y específicamente en la formación de sujetos, pareciera desconocerse este aspecto sustantivo tanto de las práctica como de las formas de relación que configuran a lo social, "invisibilizando", a veces, a través del prefijo "inter" lo que de por sí es "inter"; lo que creo que habría que recuperar, en todo

caso, es la lucha por la justicia como principio de reconocimiento de las diferencias étnicas y raciales, de ruptura de parámetros de "normalidad", religiosas o las que fueren.

En un tercer plano, el debate sobre lo cultural nos coloca como trabajadores de la cultura frente a un espejo: el espejo de la racionalidad civilizatoria y la exigencia ética de nuestro propio trabajo cotidiano, más allá de las políticas del orden dominante que instalan modalidades que encubren realidades.

Desde esta perspectiva, es interesante formular la pregunta por la democracia. La democracia formal es una idea de organización social que no siempre reconoce las otras formas de organización y de convivencia de un alto porcentaje de la población indígena en México y otros países latinoamericanos; la idea de comunidad tan arraigada en los pueblos originarios es una forma de democracia diferente a la de herencia europea. En Occidente, después de la Revolución francesa se instala, bajo la lógica de la modernidad, un imaginario democrático basado en la igualdad, la fraternidad y la libertad, muy diferente de la concepción comunitaria de convivencia en los pueblos indígenas, la cual se caracteriza, entre otras cosas, por una relación de respeto y reciprocidad entre sujetos y naturaleza. Este es el problema. Por ejemplo, uno de los pivotes de la lucha zapatista es la Ley Indígena Mexicana: ¿por qué el congreso no aprobó la propuesta original? Porque en ella hay una racionalidad de convivencia que no va de acuerdo con la racionalidad de convivencia dominante organizada alrededor del ideario democrático capitalista, cuyo principio de propiedad se contrapone, en muchos aspectos, con la manera en que la cosmovisión indígena se expresa en sus formas de organización socioeconómica.

Creo importante cuestionar desde qué lugar político se empiezan a legitimar determinados términos, desde qué intereses y para qué, y en este sentido la multiculturalidad, así como la interculturalidad, deberían ser repensadas. Esto conlleva una exigencia analítica insoslayable para re-vernos en las configuraciones sociales y reconstruir los modos de colocación frente a un otro que no soy yo. Lo anterior es tan viejo como la historia del hombre, pero si nos colocamos ahí, el problema no sería quizá ni inter, ni multi, sino el cómo estar con un otro diferente para recuperar la dimensión políti-

ca de pensarnos *en relación,* en ese espacio de nacimiento al mundo, como decía Raúl. Es en ese espacio de conflicto donde se dirimen los problemas políticos, económicos y culturales; el espacio de construcción de sentido de esa relación que puede darse en los procesos de ampliación de conciencia, de la complejidad de esos espacios más que nombrando y etiquetando temáticamente problemas éticos y políticos tan multimediados por intereses y necesidades radicales. Cada vez se hace más necesario "reinventar" —como dice Boaventura de Sousa[4]— esta complejidad relacional e históricamente condicionada, en producciones de conocimiento más sutiles que den cuenta de lo que se va haciendo en la realidad desde este fenómeno social.

Es importante retomar el concepto nodal de Boaventura de Sousa, para quien la comprensión de los procesos culturales y sus articulaciones en lo político y lo económico son de *traducción*, esto es, términos de cómo interpretar un mundo diferente al mío, en un orden étnico, religioso, por nacionalidad y clase social.

Cuando vamos a otros países o regiones es inevitable un esfuerzo de traducción. El problema radica quizá en que hay una visión civilizatoria que homogeniza y excluye lo que no es propio de esa visión, y ése es probablemente el mayor empeño del sistema educativo formal: el de excluir al diferente o hacer lo posible por incluirlo al costo de renunciar a su propia cosmovisión. Basta con mirar los lineamientos curriculares para comprobar lo que estoy diciendo. ¿Desde qué parámetros se organizan los programas de formación de sujetos?

Cuando uno se para frente a un grupo de alumnos de sectores marginales, donde los códigos lingüísticos pueden agredirnos, aunque no sea indígena, tengo que entender que eso solamente me está llevando a colocarme en un esfuerzo de traducción del mundo del otro, no sé si a esto se le llama inter o multiculturalidad, no obstante es parte de un mundo donde naturalmente va a haber siempre relaciones de poder dominante, pero también de poder como posibilidad de construcción de nuevas formas menos homogéneas de convivencia y de organización social.

---

4 Santos, Boaventura de Sousa, "Ensayos para una nueva cultura política" en: *El Milenio Huérfano,* ed. Trotta, Madrid, 2005.

Lo que es preocupante en el ámbito de la enseñanza, es que, a veces, por discutir el nombre de algunos fenómenos sociales conectados con la injusticia de las relaciones sociales, perdamos de vista cuáles son aquellos puntos conflictivos de la traducción de estar con el otro diferente para potenciar articulaciones más que colonizar visiones y prácticas. Esto nos lleva a un permanente ejercicio de comprensión más que de clasificación. En lugar de homogeneizar deberíamos identificar esos puntos de conflicto, reconocer el conflicto que implica la experiencia de *estar en relación,* esa relación humana que, en definitiva, es una relación de conocimiento. Buscar en ese espacio cuáles son los puntos de conflicto: ¿es sólo en el lenguaje o existen algunas otras cuestiones?, y ¿qué otras cuestiones?

Hugo Zemelman
Quiero retomar algunas consideraciones de Estela Quintar respecto al intercambio, el diálogo que como grupo se viene sosteniendo. Sugiero un cierto orden que permita ir decantando el problema, aclarándolo. Lo primero que sugiero es recortar el ámbito problemático en el que se está discutiendo el problema de la interculturalidad, porque puede haber muchos ámbitos problemáticos.

Conviene irlos discutiendo sucesivamente a efecto de que después puedan establecerse las relaciones posibles entre ellos. Por ejemplo, un recorte sería el de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela primaria, lo que tiene exigencias específicas en lo que se refiere al manejo del concepto de interculturalidad; otro recorte podría ser la organización de comunidades para fines sociales; otro más, conformar proyectos productivos, es decir, de desarrollo económico; en fin, hay distintos tipos de recortes donde es posible recuperar el problema de la interculturalidad de manera específica.

Los recortes son parte de la experiencia de cada uno, nadie los puede imponer. Ustedes tendrían que transformar en un recorte su propia experiencia de trabajo desde el cual recuperar el problema de la interculturalidad. Ello es fundamental porque están en juego muchas cosas, como el problema de la interculturalidad en el plano de las psicologías individuales que pueden llevar rápidamente a problemas existenciales, ya sea en niños, adolescentes o adultos, como también llevar a algo muy legítimo como es

el problema de la interculturalidad más allá del plano de la subjetividad personal, es decir, de la problemática de la conformación de agrupamientos humanos. Estoy hablando de lo colectivo, de un tipo o de otro.

Hay preguntas que claramente están recuperando el problema de la interculturalidad desde la perspectiva del poder; es un recorte problemático teórico, específico. Hay otras donde está incluida la problemática de la organización de la convivencia; otras aluden al desarrollo de la voluntad de acción, de hacer cosas tanto en el plano individual como en el grupal. Podríamos llegar incluso a preguntas sobre la interculturalidad y la globalización donde claramente está planteado el problema de la interculturalidad en una lógica de dominación, esto es, en un ámbito macrosocial; por ejemplo, la pregunta sobre el Estado y la cultura se relaciona con el problema del poder; la pregunta sobre los sistemas políticos que fue planteada aquí tiene que ver con lo que estoy llamando coexistencia entre individuos y grupos humanos, lo cual es un problema vinculado al anterior, pero diferente.

Estoy planteando el problema de ir recuperando la interculturalidad en distintos recortes, desde ángulos diferentes. Antes había hablado de recortes como más empíricos: educación, producción, organización y desarrollo social. Ahora estoy buscando recortes más vinculados a las preguntas formuladas, que son también recortes desde los cuales puede recuperarse el concepto o el problema de la interculturalidad. Se darán cuenta de que éste se recupera de manera diferente. El punto está en que ninguno de esos recortes del concepto de interculturalidad basta por sí mismo, porque la interculturalidad de alguna manera es el conjunto de todos ellos; sin embargo, para llegar a esa discusión de máxima complejidad hay que ir por partes.

Retomaría la idea de mundo. ¿Cuál es el mundo de significados y de sentidos tanto existenciales como sociales que se encubren en la cultura?, ¿qué significa el mundo indígena como mundo?, ¿qué significa el mundo de los mestizos? El tema es difícil de conceptuar, porque están mucho más claramente conceptualizados los términos de orden y estructura; sin embargo, en todo orden, en toda estructura existe un mundo de vida, un mundo que puede, de alguna manera clara, ser el ámbito de desenvolvimiento del comportamiento de las personas individualmente consideradas o tomadas en sus agrupamientos primarios, la familia, las relaciones de amistad, etcétera.

La interculturalidad está enlazada, articulada a estos distintos planos: mundo de vida y orden. Lo que ocurre —es una de las lógicas de las hegemonías más importantes— es que el orden impone un mundo de sentido, de significado, de vida, de autopercepciones y de autovaloraciones, de jerarquizaciones de valores, etc.; en relación con la interculturalidad lo que más asusta al poder en este momento en América Latina no son tanto las transformaciones de las estructuras productivas —por supuesto que eso también tiene un costo—, sino que se le impongan otros significados a la vida, a la realidad social, etc., porque en el fondo eso significa que se abran espacios a mundos aplastados por una lógica de orden proveniente de ciertos grupos sociales y que se ha transformado casi en natural.

Es muy distinta la relación con la cultura según el lugar que se ocupe en la sociedad; sin embargo, perdemos a veces esa visión y creemos que el orden estatal, institucional, que pretende imponer la educación a través de las estructuras curriculares es sólo eso, un orden, y no un mundo que se impone casi de manera invisible, de modo tal que a través de la aceptación de ese mundo se termina por aceptar el orden que está detrás de ese mundo.

El problema de la interculturalidad es que al plantear diversidades de mundo, en términos de mundo de existencias posibles, de sentidos y significados, también se va resquebrajando ese orden que de alguna manera o de otra ha sido identificado con este mundo.

Lo que quiero traer aquí es que la interculturalidad se recupera a partir de recortes, de seguir una secuencia en la discusión; es decir, cómo está presente en la educación, en la creación de proyectos productivos, en los cambios de relaciones de poder entre las comunidades o en las estructuras locales de poder, etc. Ahí está presente el concepto de interculturalidad, lo que va a permitir reconocer sus diferentes acepciones y, por lo tanto, las distintas implicaciones prácticas que va asumiendo.

Voy a poner un ejemplo para los maestros. Está aquí un profesor que es realmente exponente del mundo cultural indígena y un representante orgánico del orden. Digo representante orgánico porque habla la lengua natural. Es el mejor representante que puede tener el orden en la misma lógica de los antiguos misioneros que aprendían las lenguas indígenas para poder aplicar con efectividad el catecismo. Eso aplíquenlo a cualquier situación.

3.1. La construcción de mundos posibles

Raúl Fornet-Betancourt

Todo gran ensayo de globalización va siempre unido a la expansión de un orden. Por ejemplo, el modelo del orden romano responde a un gran proyecto de globalización; lo mismo que el proyecto del orden cristiano o el proyecto del orden internacional en la fase inicial de la modernidad europea. Son tres modelos de globalización, hablando históricamente. Todos ellos suponen la creación de un sistema jurídico. Si hablamos de orden tenemos entonces que hablar también del derecho que genera ese orden porque tiene que justificarse.

El papel del derecho es un elemento que debemos acentuar, y en este sentido creo que hay que dar una batalla por reformular el derecho internacional desde una perspectiva intercultural, es decir, replantear y repensar la idea misma del derecho desde la perspectiva intercultural.

Cuando se estudia la institución de el Estado, debe verse que ese Estado está anclado en un orden jurídico, no solamente económico y político, y que necesita de dicho orden para obtener la estructura de legalidad. Desde la teoría intercultural, lo cuestionable aquí se manifiesta cuando ese orden que normaliza y estabiliza una cultura y la hace normal, usa esa normalidad para decir “esto es lo normativo”; es decir, cuando la normalidad se convierte en fuente de normatividad, porque de ese modo se justifica la opresión y la exclusión de las diferencias y alteridades. Son los que quedan fuera de la normalidad que da derechos.

Pero éste es también un problema de la racionalidad del orden del saber; es el problema del *disciplinamiento* del saber. Entendiendo que las disciplinas corresponden a un orden del saber que norma lo que aprendemos por áreas de competencia y en competencia. Este orden epistémico debe ser replanteado. La interculturalidad busca equilibrar los mundos de vida, como condición básica indispensable para equilibrar los órdenes en que vivimos, incluido los epistémicos. Si no hay equilibrio entre los distintos mundos de vida, no puede haber prácticas de relaciones interculturales.

Hay que hacer un esfuerzo político por equilibrar el mundo en un foro de convivencia entre los muchos mundos de vida de la humanidad, porque

ese equilibrio de los mundos de vida es realmente la plataforma para una práctica de interculturalidad en el sentido de una convivencia solidaria. Esta tarea, política y epistemológica, representa hoy el gran desafío: ¿cómo podemos convivir?, ¿cómo pueden convivir mundos justos en un panorama mundial equilibrado? Y me permito insistir: se trata no solamente de un equilibrio a nivel "imaginario" y de las "interpretaciones", sino también en el nivel real de crear esos mundos que son posibles. Insisto en este aspecto porque la dinámica de la ideología de la globalización vive hoy de la "sugerencia" de respectar las "visiones" del mundo de las culturas, pero determinando férreamente las condiciones materiales de vida. Así se explica, por ejemplo, el totalitarismo reinante en la economía.

Volviendo al tema de la interpretación de la traducción, deseo añadir que uso esa metáfora como una escuela de traductores donde todos nos traducimos, donde todos somos intérpretes. Hay que decir, sin embargo, que esas interpretaciones son de posibles mundos reales que queremos hacer también reales y que no son, por tanto, reclamo de un simple derecho a una visión del mundo sino reclamo del derecho a hacer el mundo de otra manera, aunque esa manera contradiga la lógica del diseño hegemónico. Éste es, en el fondo, el problema del desafío de la diferencia.

El desafío no es que el otro sea diferente, el desafío consiste en que el otro también tiene derecho a un mundo y que está autorizado a tener ese mundo. No necesita ser autorizado por otros. De ahí que el reconocimiento no baste. Esta tesis, aprovecho para señalarlo, marca una de las diferencias que hay entre multiculturalismo e interculturalidad. Para la interculturalidad no basta reconocer al otro. Hay que ir más allá aceptando que el otro es siempre un autorizado a hacer su diferencia. La autorización no le viene por el derecho de un sistema interesado realmente en la asimilación y la integración —que es un poco la trampa en el multiculturalismo norteamericano o canadiense—, sino que la propia diferencia genera la autorización a tener su mundo. Es el derecho a la diferencia.

Hugo Zemelman

En México, Carlos Montemayor[5] ha escrito mucho sobre el problema de cómo se está transformando gradualmente la diferencia cuando ésta se convierte en disidencia. Es la forma de expresión de lo intercultural, que se transforma en acto delictivo. En este momento, por ejemplo, hay una tendencia a interpretar los movimientos indígenas en América Latina a la luz del derecho penal. En este marco se inserta el Plan Colombia Panamá que busca la imposición de un mundo de vida sobre los demás; es lo que dice Huntington[6] sobre la guerra entre las culturas o las civilizaciones; el mundo de los derechos de los individuos, de la tolerancia, de la democracia, de la participación; la imposición de un mundo sobre otro, de un orden imperial que, para legitimarse, ¿necesita ser además un mundo de vida?

Raúl Fornet-Betancourt

En la última parte de su libro él dice claramente: "este orden tiene que mantener su superioridad tecnológica y militar".

3.2. El aprendizaje cultural y la construcción de lo propio

Estela Quintar

Quisiera retomar la cuestión del derecho. Indudablemente éste no es, por lo general, una preocupación en los sistemas educativos de América Latina y, mucho menos, el tema indígena. Normalmente estos temas pasan por fuera del sistema educativo en todos sus niveles. Aún hoy la diferencia étnica hace

---

[5] 34 Carlos Montemayor es escritor, investigador y experto en literatura y lenguas indígenas en México. Forman parte de sus logros las colecciones literarias indígenas más completas hasta la actualidad. En 1991 publicó la novela *Guerra en el paraíso*, que trata sobre la guerra de guerrillas en el estado de Guerrero a comienzos de 1970..

[6] Samuel P. Huntington, nacido el 1927 en EUA, es un politólogo de relieve internacional; hoy ejerce como profesor de ciencias políticas en la Universidad de Harvard. En 1970 fundó la revista *Foreing Policy* (*Política Exterior*). Su primera obra importante es de 1968: *El orden político en las sociedades en cambio*. En 1991 publicó *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*.

a la diferencia de clase en la mayoría de nuestros países. Alguno podría decirme que eso no es cierto, pero si así no fuera, no estaríamos discutiendo lo que estamos discutiendo ni veríamos los actuales niveles de explotación social. Esto es parte del orden dominante, el cual ha provocado que nos quedemos a veces hasta impotentes y terminamos confundidos entre el derecho colonizador y el derecho a la existencia.

Vuelvo al tema en términos de construcción de mundos, porque ahí hay que trabajar; en ese sentido traíamos el concepto de autonomía. Es cierto que debe sospecharse de lo que es propio, porque posiblemente lo propio es lo *colonizante.*

En este sentido la enseñanza como ruptura de parámetros, en términos de estar en permanente alerta es fundamental. Eso es para nosotros construir autonomía desde el proceso de estar en *sospecha hermenéutica* de la propia relación con el mundo. Desde ese lugar tendríamos que hablar más de una educación para la autonomía en el sentido de conciencia de sí y del mundo. Es lo que han hecho Paulo Freire y otros maestros, quienes sin seguir la moda por determinadas expresiones, han asumido una práctica educativa para la liberación desde la conciencia; en ese sentido, el conectarse con los problemas que nos trae la diferencia me parece que es fundamental para dar congruencia a la buena intención con la acción.

Participante

En esta perspectiva quisiera retomar un aspecto. En la primera intervención de Raúl Fornet-Betancourt, me llamó la atención la pregunta sobre cómo nos apropiamos de lo nuestro, porque esto pareciera ser algo que hemos obviado inconscientemente en la discusión; pareciera como si hubiera una capacidad intrínseca de darnos cuenta de qué cosa es lo propio. En este sentido, el cuestionamiento que él plantea es interesante, porque al estar hablando de interculturalidad, se entiende que la primera mirada tiene que ser forzosamente hacia dentro, hacia ese reconocimiento de uno mismo, lo cual permite en su caso, el posicionamiento frente al otro que es distinto a mí. Sobre esto me gustaría que pudiéramos abundar.

Raúl Fornet-Betancourt

Hablo de apropiación de lo propio porque considero que *se nace en una cultura, pero que no se nace con una cultura.* Nosotros nacemos en el seno de una familia, tenemos padres, etc.; nacemos en un medio cultural, pero para adquirir nuestra propia cultura necesitamos de una vinculación "educativa" con los "mayores", por ejemplo, con nuestros padres o abuelos. Todo lo que "cuentan" cuenta, porque es a partir de esa relación que nos apropiamos de lo propio.

La creación de una biografía es elemento fundamental para llegar a ser miembro de una cultura. A esta creación biográfica la llamo la apropiación de lo propio. Es ella la que da la clave para ver *cómo llego a reconocerme como miembro de una cultura* y la manifestación de todo un proceso educativo de adquisición de nuestra propia cultura; sin dicho proceso educativo no es posible reconocerse como miembro de la misma. De ahí la importancia de la educación, entendida en un sentido amplio, que puede abarcar desde una historia que te cuentan para que te quedes tranquilo de niño o para que duermas mejor, hasta el ejercicio del aprendizaje profesional de antinomias lógicas. La educación, en ese sentido amplio, es el punto que subrayo ahora para aclarar la dinámica de los procesos de apropiación y para tomar conciencia de cómo sucede esa apropiación.

Preguntas básicas en esta labor serían, entre otras: ¿quiénes son los que dirigen mi educación?, ¿cuál es la comunidad que va generando el marco pedagógico, en el sentido también literal de la palabra, que me lleva hacia mi cultura?, ¿soy llevado de la mano por mis padres, mis abuelos, mis antepasados o por otras instancias, como la escuela? No debemos olvidar el peso de la participación en ritos y cultos, pues una cultura es también un conjunto de cultos, y son los cultos, en sentido amplio, los que cultivan la cultura.

Por otro lado, el proceso de aprendizaje de lo propio es esencial para el cultivo de la cultura, porque lo importante para una cultura no es tener personas que son identificadas desde fuera como mayas, como bantúes, sino personas que dicen de sí mismas "yo soy miembro de tal cultura". Una cultura se afirma no cuando dicen "ahí están los mayas o los bantúes", sino cuando las personas dicen "soy miembro de esta cultura" y se definen desde esa cultura, sintiéndose además "representantes" de esa cultura. En breve: el

aprendizaje cultural es cultivo de cultura y éste es a su vez ubicación cultural de las referencias identitarias de una persona.

La apropiación es un proceso al mismo tiempo de discernimiento; discernir qué es realmente lo propio, valorar, aprender a leer el mapa de la propia cultura, preguntando: ¿qué se ha dicho sobre quiénes somos nosotros?, ¿quién ha dicho que somos así? Esto es fundamental para saber discernir entre lo que llamo la imagen de una cultura y la cultura misma. Todas las culturas tienen una imagen de sí mismas y la cultivan también en sus "políticas culturales". Así, por ejemplo, hay la imagen de la cultura alemana, francesa, mexicana, etc., pero ¿qué es la cultura en la vida práctica, en las prácticas de sus miembros?

En este contexto señalo que personalmente no me gusta emplear la palabra cultura, porque prefiero usar el término de *"prácticas culturales"*. Creo que, más que cultura, lo que hay son prácticas culturales. Eso que se llama cultura en sentido abstracto depende de su *ejercicio en lo cotidiano*. La calidad de una cultura se decide no en la imagen que sus instancias cultiven o en la imagen que tengan sus miembros, sino en las prácticas que motiva e inspira todas las esferas de la vida. Esta perspectiva me parece que es una buena orientación para no caer en desvaríos teóricos que pueden ser muy apropiados para la retórica, pero que a la hora de construir un mundo cultural propio, como expresión de la autonomía, de la que ya hablamos, resultan completamente contraproductivos y estériles. Son las prácticas culturales, y no la imagen de la cultura a la que se pertenece, las que realmente deciden si hay mundo autónomo o no. Por eso subrayo la importancia del momento "crítico", por decirlo así, de fomentar procesos de aprendizaje de lo propio, pero de un aprendizaje no simplemente automático sino discernido, en el sentido antes explicado.

Este discernimiento de lo propio sirve, además, para aquilatar las relaciones que mantenemos con el otro o lo ajeno. Quiero decir, a lo mejor aprendemos que en el problema del otro lo menos problemático es el otro, sino que está más bien en mi acceso al otro. Para eso sirve también el discernimiento de lo propio.

Se decía antes que había que adentrarse primero en lo propio como base de la interculturalidad, pero es muy posible que en ese proceso de

apropiación de lo propio, de discernimiento, se descubra que la interculturalidad no está después sino en el origen de lo propio; es muy posible que la comunicación con "otros" haya sido siempre lo primero; es muy posible que la interculturalidad sea una dimensión que se genera desde la formación de identidades, y como parte de ese proceso. De manera que no viene de fuera sino que va mezclándose, va configurando mundos propios. Acaso no nos fijamos en que la relación intracultural que hay en el discernimiento y en el aprendizaje cultural es, al mismo tiempo, una relación intercultural.

En ese sentido usé el término de "apropiarse lo propio", es decir, suponiendo que lo que llamamos propio no nos pertenece como propiedad privada exclusiva.

Por otra parte, creo que es al menos imprudente decir: yo conozco todo lo que llamo propio. Eso que se llama propio, lo que se llama una tradición propia, necesita ser también interpretado. No todo lo propio es evidente. Yo distingo entre lo que es propio y lo que es evidente, y por eso me parece necesario aprender a preguntar cómo y cuándo lo propio alcanza un nivel de evidencia. Debemos aprender también a *historizar* lo propio, pues esto no cae del cielo.

De ahí, la importancia de preguntas como éstas: ¿cómo se produjeron esas evidencias y por qué? Los juegos, los conflictos, ¿a quién le interesa que todo eso sea culturalmente evidente? Aquí tendríamos otro nivel que me parece importante para subrayar esa perspectiva de saber apropiarse de lo propio, elaborando una pedagogía de "la apropiación de lo propio" que no sea simplemente enseñar lo propio, sino discernimiento de "la apropiación de lo propio", con el fin de que *cada miembro de una cultura pueda crecer como coautor de la memoria cultural desde la que se proyecta.*

Participante

Mencionó usted que el equilibrio entre los mundos de vida es la plataforma de la interculturalidad. Este es un planteamiento que hacía el doctor Zemelman en sus reflexiones sobre el poder, el orden social, el proyecto político, etc. La pregunta es si este equilibrio de mundos de vida diferentes sería el proyecto político alterno de los olvidados. La interculturalidad tiene muchos usos y manejos, aquí la hemos utilizado de diferentes maneras, pero quién

equilibra los mundos de vida y cómo los grupos o sociedades aplastadas se hacen de las herramientas necesarias para disminuir esos desequilibrios que permitan el diálogo entre culturas: ¿el equilibrio entre mundos de vida, es un proyecto alterno, viable, posible?

3.3. La interculturalidad como opción ético-política

Raúl Fornet-Betancourt

Buscar el equilibrio, equilibrar el mundo, es una manera de nombrar lo utópico, pero que busca su lugar en la historia. Es posible que se crea que hoy en día no se dan las condiciones objetivas, hablando en un lenguaje marxista, para plantear un proyecto de ese tipo. Se suele pensar que estamos ya al final de las utopías. Pero no comparto esa visión. Soy más bien de la opinión de que es un dato antropológico del ser humano, y creo que aquí sí hay algo de universalidad, que el hombre como ser humano necesita la dimensión de la esperanza. Sin esperanza, sobre todo para los de abajo, para los "condenados de la tierra", la realidad real que produce el sistema hegemónico es insoportable. Es la idea tan antigua de "soñar" un mundo nuevo, retomada en la modernidad por el marxismo y nos dice en resumen: transformen el mundo porque este mundo para la mayoría, para los olvidados, para los marginados, es un mundo de alineación.

Equilibrar el mundo lleva esa fuerza utópica. La frase "equilibrar el mundo" recoge la fuerza utópica del imaginario fraguado a lo largo de la historia de la esperanza. Ésta es la otra historia *verdadera,* la historia de la humanidad, la historia de los intentos por humanizar el mundo, y que recoge la memoria de humanidad de todos los proyectos alternativos de vida. Desde ese imaginario revolucionario, desde ese imaginario de preferir buscar un mundo mejor se plantea el equilibrio del mundo en una perspectiva intercultural.

En este sentido, la propuesta de la interculturalidad es claramente ético-política. Es fundamentalmente una opción ética y el conocimiento que proporciona es un conocimiento éticamente orientado. Este "carácter" del conocimiento intercultural explica la diferencia con otros modelos de conocimiento. En la interculturalidad se conoce desde una opción ética.

Hubo una observación donde se planteaba la pregunta acerca de si es posible realmente conocer sin un punto de referencia común. La interculturalidad es, en cierta forma, la perspectiva que abre el momento común de compartir. Es la propuesta ética, esto es, se opta éticamente por un mundo en equilibrio, y desde ahí se aprende qué significa conocer los mundos de vida. Lo común se manifiesta compartiendo la idea de que todos tenemos derecho a tener mundo propio en el sentido de la autonomía, de que todos tenemos derecho a construir nuestro mundo, y de que por eso mismo se trata de construir un mundo de mundos solidarios. Esta idea es un conocimiento ético, y ese conocimiento implica un posicionamiento ético que va más allá de la tolerancia y del reconocimiento del otro porque apunta al equilibrio por convivencia.

Tal es, en breve, lo que explicita la interculturalidad como posicionamiento ético dentro del orden del conocer. Equilibrar los mundos es equilibrar las posibilidades de reconocimiento entre las formas de organización concretas de la *eticidad* de los diferentes mundos de vida. Equilibrar el mundo significa, además, buscar la justicia entre los mundos. El equilibrio implica la realización de la justicia y, por eso, no puede haber asimetrías que hieran la justicia. Actualmente asistimos al escándalo de nuestra configuración del mundo porque hay una asimetría asesina. Es el camino del suicidio de la humanidad, o de la destrucción sistemática de un gran parte de ella. No puede haber una convivencia dentro de la humanidad mientras haya distancias de tiempo y de espacio como las que hay ahora que sobrepasan los quinientos años. Pensemos, por ejemplo, en las distancias que hay entre el piloto del avión que bombardea Afganistán y la gente que está en la montaña, y hablo de "distancias" en plural porque no me refiero sólo a la distancia tecnológica. O sea, equilibrar el mundo significa equilibrar los ritmos de vida de los mundos de vida por la justicia, lo cual incluye evidentemente el equilibrio de la intensidad de la vida práctica y, en concreto, las posibilidades de consumo.

Con esta idea de equilibrio del mundo, la interculturalidad abre una perspectiva viable que ayuda a ver los ritmos de vida de las diferentes culturas, a poner de manifiesto la pluralidad de los ritmos de vida y a descubrir que se trata de reorganizar el mundo como un lugar de convivencia plural

en solidaridad. Porque el problema no es simplemente una cuestión de "progreso", es decir, hacer para que unos progresen y puedan compartir el ritmo hegemónico. Se trata más bien de procurar la comunicación entre diferentes ritmos de vida. Intensificar el ritmo del progreso significa romper el equilibrio de la pluralidad, empobrecer los ritmos del mundo. Cada ritmo que se silencia significa un empobrecimiento de las posibilidades de intensificar la vivencia de lo humano.

Por eso la interculturalidad es una perspectiva no solamente metodológica sino incluso práctica, ya que nos orienta en la lucha cotidiana por la pluralidad de los ritmos de vida —que implican más que meras "formas de vida"— inscritas en un proyecto único, porque suponen el disponer de tiempos y espacios distintos. ¡Que el mundo tenga tiempos distintos!, tal es, a este nivel, el reclamo de la perspectiva intercultural. Nuestra riqueza como seres humanos dependería, por tanto, del aprender a comunicarnos esos distintos ritmos; aprender a ver cómo la intensidad de la vida es distinta si llevamos este ritmo o aquel otro.

Es obvio que este aprendizaje no se reduce a una labor de interpretación o de traducción de conceptos de conocimiento. La comunicación entre los ritmos, como en la música, implica, además, aprender a escuchar las distintas claves que marcan el paso de la vida por las culturas. Dicho en otras palabras: es un camino para ser universales ensanchando nuestra capacidad de traducir distintos ritmos de vida. Éste es, por cierto, el trasfondo de mi sospecha contra la autonomía en tanto que el concepto que se usa a veces para significar un ritmo que, entendido justo como clave de autosuficiencia, puede llevar al aislamiento.

Participante
En Puerto Rico tenemos un buen ejemplo de nuestra relación con el mundo del norte, es decir, en las distintas luchas internas de los puertorriqueños se reflejan las que tenemos en todas partes de América Latina. Se habla de sospechar de la propia identidad; pero, cuando la sospecha se vuelve un posicionamiento social de víctima que tiene que convertirse a la forma de ser del otro, porque su forma de ser necesita ser redimida mediante una apropiación no de sí, sino del otro o de la apropiación de sí como identifi-

cación con el otro. Al respecto pregunto: ¿cómo hacer una apropiación de lo propio cuando encontramos en esto la atracción por el dolor, del miedo, de la culpa, de la vergüenza, de la marginación en la forma en cómo nos describimos a nosotros mismos como latinoamericanos en relación con el norte y a sus posicionamientos de qué es lo propio de sí y lo propio de nosotros respecto de ellos?

Raúl Fornet-Betancourt
El tema de la tradición o de las tradiciones es una cuestión central y decisiva en todo lo que estamos hablando. Nosotros somos tradiciones; somos y estamos en un tejido de tradiciones que condicionan nuestros comportamientos, incluso la pregunta por la tradición no es posible sin tradiciones.

Con todo, y suponiendo obviamente que en ese tejido de tradiciones también hay versiones críticas, procede preguntarse: ¿qué hay antes de las tradiciones? Pues bien, hay prácticas; hay gente que hace su vida, que convive y pelea. No podemos caer en un anacronismo y decir que todo es, desde siempre, tradición. Es cierto, como decía, que nacemos en una tradición, y que somos y tenemos tradición. Pero considerando históricamente la génesis, haciendo una arqueología de nuestras culturas, veremos que la cultura es todo un cultivo de prácticas donde hay una lucha social, de clase, de género, etc., donde incluso los llamados “momentos fundantes” se descubren a veces como leyendas, como mitos que se han ido construyendo. Por ejemplo, los símbolos patrios de muchas de las naciones latinoamericanas son reflejo de la invención interesada de una supuesta mitología de un origen común que proyecta la burguesía criolla como base de justificación del modelo “nacional”. Pero son “fundacionales” y muy efectivos porque han logrado, entre otras cosas, ser un núcleo de la educación nacional.

¿Por qué nos identificamos con distintos símbolos nacionales? o por agudizar más el problema, ¿cómo se explica la identificación de un excluido en una favela de Río de Janeiro, por ejemplo, con Ronaldo como símbolo del fútbol brasileño? La explicación pasa por la aclaración del complejo secreto del poder de la generación de símbolos nacionales, de símbolos que crean consenso y que se convierten en referencia elemental para la búsqueda de identidad. Parte de ese secreto son las tradiciones.

Hay que problematizar las tradiciones porque generan referencias práctico-culturales que son tales porque están permeadas de simbología con la que la gente se identifica. Las tradiciones producen y trasmiten simbología, para bien y para mal. Por eso son ambivalentes y pueden incluso ser trampas sobre todo cuando esas tradiciones tienen determinados intérpretes que se arrogan el monopolio de la interpretación de las tradiciones. En este caso la ambivalencia desaparece o, mejor dicho, se encubre. La tradición deja de ser horizonte de interpretaciones, lugar interpretable, para ser regla interpretada. La interpretación de los “señores” de la interpretación fija y detiene el curso de la tradición. La tradición interpretada se convierte en norma de un orden cultural, religioso, etc. Surge así la cuestión de la autenticidad. Pues quien se aparte de la tradición en la figura de su interpretación “señorial”, no es reconocido como un “verdadero” portador o miembro de ella.

La tradición interpretada se convierte así en un criterio para discernir y distinguir entre lo auténtico y lo no auténtico en una cultura.

Debemos precisar entonces la pregunta inicial: ¿Qué hay antes de las tradiciones interpretadas?, ¿qué es lo auténtico antes de esas tradiciones? Ya decía que hay prácticas. Y ahora vuelvo a este nivel. Las prácticas sociales de la gente, sus modos de llevar la vida, sus ritos, sus usos, y gustos, etc.; todo eso implica procesos diferenciados de producción de sentido que conllevan a su vez a que en una “cultura” se vayan tejiendo muchas tradiciones. Por eso hay que aprender a leer la propia cultura en esa apropiación, para que “la apropiación de lo propio” sea apropiación también de las posibles tradiciones que pudieron ser “dominantes” y no lo son.

Recordemos que una tradición dominante estabiliza la cultura en un sentido determinado porque le impone un foco interpretativo. Por ejemplo, lo que se llama “cultura mexicana” responde en gran parte a la tradición criolla que se ha impuesto. En el lenguaje de Zemelman sería el orden cultural. Este orden, en mi lenguaje, es una tradición que estabiliza la cultura en un sentido preciso para que su curso responda a sus intereses. Se entiende que hablo de la tradición administrada por la interpretación del grupo dominante, pues sólo así pueden las tradiciones estabilizar una cultura y ser en ella fuente de generación de la simbología con la que se crea y se justifica después la normalidad cultural de un ámbito específico.

Tener en cuenta esta dinámica me parece importante para la tarea de "la apropiación de lo propio", en el sentido de que nos ayude a descubrir que lo propio —ahí radica ahora el desafío intracultural como base para la interculturalidad— pudo ser de otra manera. La idea de que "pudimos ser de otra manera" ofrece, pues, una buena perspectiva para iniciar un replanteamiento intracultural a fondo.

Esto me permite pasar a la otra pregunta. Hablé ya de rescatar nuestras memorias de liberación, las memorias alternativas, esto, obviamente, supone que pudimos ser de otra manera. Preguntar entonces: ¿dónde están esas memorias?, ¿cómo se articularon?, ¿cómo fueron?, representa una tarea de recuperación que documenta posibilidades ciertas y que, más allá de eso, nos abre pistas para saber hoy lo que debemos reivindicar.

Permítanme que ilustre la actualidad de esta tarea con base en el caso del derecho alternativo. Si pudimos ser de otra manera, quiere decir que también pudimos tener otro derecho. Aclarar esa posibilidad es hoy muy importante para replantear las relaciones de las culturas subordinadas, por ejemplo, con el orden jurídico establecido por el Estado nacional y su derecho. Pongo este caso porque uno de los problemas planteados que tiene América Latina es precisamente el de desarrollar un derecho intercultural. Los estados nacionales, que reconocen un derecho y que lo toman como base para sus relaciones internacionales ignoran las tradiciones jurídicas alternativas de las culturas indígenas o afroamericanas. Rescatar esas memorias sería, por tanto, no sólo salvar el pasado del olvido, sino también potenciar una reivindicación actual, que en este caso concreto es la de corregir "El Derecho Nacional" con un derecho intercultural. Pero volvamos a la segunda pregunta.

Estaría de acuerdo en que hay un proceso de conversión. Es la posibilidad a la que apunta la utopía de la interculturalidad al proponer que, en un mundo equilibrado, uno pueda elegir su cultura; y de la misma manera en que hay gente que se convierte del cristianismo al budismo y viceversa, uno pueda convertirse a otra cultura. Esto supone, sin embargo, que el intercambio y nuestra capacidad de traducirnos sean tan transparentes y profundos que podamos renombrarnos desde el otro lugar cultural. Pero esto no habla en contra, al contrario, es el desafío de la experiencia intercultural, es decir,

abrirnos precisamente a una experiencia que nos posibilita la conversión cultural.

Por otra parte, y en relación con el problema de América Latina que se planteaba en la pregunta desde una perspectiva boricua, subrayo la importancia de rescatar la categoría marxista o marxiana de la alineación para el análisis intercultural. Es quizá una de las cosas más válidas que deja la obra de Marx, y cuya aplicación en este campo nos ayuda a leer nuestras culturas como tejidos que, por muy propios y muy auténticos que se presenten, generan estructuras de enajenación.

3.4. Memoria, biografía e historia: la des-colonialización y el reencuentro de sí mismo

Participante

De alguna manera incluye a la alienación ético-política que menciona usted, estoy de acuerdo en que la interculturalidad tiene que ver con esto, porque, hasta ahora, los códigos culturales y lingüísticos se trasmiten y se recrean a través de los procesos educativos, sean éstos formales o informales. Creo que desde ahí se tendría que revisar tanto la cuestión del equilibrio como la de la autonomía, no la autonomía como una cuestión autárquica de autosuficiencia, pero sí como la construcción de un espacio que permita enfrentar críticamente una globalización que pareciera no tener ninguna identidad, lo digo porque por lo menos en educación, la autonomía se ve desde los procesos de construcción del conocimiento del niño, del sujeto en este caso, y la búsqueda del equilibrio también va en esos mismos procesos.

Considero que la interculturalidad no puede desconectarse de esto, lo menciono no porque los indígenas sean los únicos diferentes, pero no es gratuito que una de las demandas centrales de los pueblos indígenas sea la cuestión de la autonomía, con la capacidad de decisión. Esto evidentemente es una cuestión política importante.

Raúl Fornet-Betancourt

Considerando el contexto, acentuaría ahora la validez de la categoría como construcción de mundo de vida y de biografías. Los mundos de vida, son mundos en los que se hace vida y se debe suponer que se hace vida *buena,* porque a nadie le interesa vivir simplemente. Lo que interesa, como señaló alguna vez Ortega y Gasset, es vivir *bien.* La pregunta es: ¿Cómo haces vida buena en tu mundo de vida? En el contexto de esta pregunta la idea de la autonomía, se puede repensar como el hilo conductor que te permite determinar a ti mismo, cómo debes llevar tu vida. Sería como un imperativo que se puede interpretar a nivel individual, pero también a nivel colectivo. Quiero decir que el derecho a llevar una vida propia como expresión de autonomía es también un asunto comunitario. Pero aclaro, al mismo tiempo, que no hay que separar esos dos niveles, son interactivos y por eso deben ser vistos en conexión. Y su punto de encuentro e intersección es el nivel biográfico. Señalo, además, que la conjunción de los dos nos abre a la dimensión de la historia, en el sentido de que, llevando la vida en y con la comunidad, hacemos presente o hacemos mundo de vida nuestra memoria.

Habría una diferencia aquí, frente a Occidente o frente a otras culturas occidentales que se orientan más en la idea del progreso, mientras que los mundos indígenas o afroamericanos de América Latina se miran en sus memorias. El "memorial", que también es culto, se lleva con la vida en estas tradiciones; y es por eso que en ellas las historias del llevar la vida es celebración de la memoria. Historia como cultivo de la memoria, con lo cual toma nuestra pregunta un giro notable. Su formulación sería ahora: ¿cómo llevamos una vida que permita esa celebración de la memoria?, ¿cómo la cultura memoriza y rememoriza la memoria haciéndose vida en sus miembros? La biografía que escribimos es la respuesta; por tanto, teniendo en cuenta lo dicho al respecto, la biografía es el camino para que los miembros de una cultura puedan llevar su vida de manera que sea un "memorial" de su propia cultura.

Memoria, biografía e historia. En este proceso tridimensional representa la autonomía un reclamo legítimo. Sin embargo, mucho depende, como siempre, de las mediaciones: ¿qué pedagogía necesitamos?, ¿qué posicionamiento ético?, sin olvidar la mediación política. ¿Qué organización de lo

social corresponde a esta pedagogía, a esta ética? En este nivel de la política se manifiesta otro de los problemas de confrontación con el Occidente dominante que apuesta por la "sociedad", pues los mundos indígenas y afroamericanos de América Latina, pero también los mundos de otros pueblos, representan culturas cuya raigambre memorial implica más bien una organización comunitaria de vecindad, y no tanto "social", como soporte político para llevar bien la vida.

Participante

Todo lo que aquí se está diciendo, de hecho, es como la alternativa y la posibilidad, pero son más de 500 años en que a los indígenas se nos ha dicho que no valemos, que no sirve de nada lo nuestro, que al contrario, es ofensivo, es denigrante ser indio, apreciar lo indio o asumir lo indio. Mi preocupación es cómo "apropiarse de lo propio", cómo construir y buscar este equilibrio de mundo cuando las mismas generaciones posteriores indígenas están totalmente enajenadas, en donde muchas veces no sabemos lo que hay que defender, en donde de alguna manera nos han dicho ser artificiales o asumir lo que no es nuestro. Aparentamos simplemente que estamos trabajando para los nuestros, pero en todo caso somos como los agentes de los otros acabando con lo nuestro, es como la mayor preocupación porque en México hay alrededor de 50,000 maestros bilingües de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que fuimos inicialmente contratados para este servicio, se nos reclutó justo para colaborar en la integración, en la incorporación, en los términos de la concepción del Estado y de la instancia educativa, la Secretaría de Educación Pública.

Ha habido un proceso que ha costado mucho esfuerzo, no para muchos, el hecho de empezar a darse cuenta de que lo propio vale, de que en la medida en que el sujeto reconozca y valore lo propio, en la medida en que se dignifique, dignificando lo propio y que empiece a tratar de participar en la construcción, desarrollo y fortalecimiento de lo propio, en esa medida encuentra mayores elementos para animar a los compañeros, pero la mayoría están enfrascados en la artificialidad, en la enajenación, como a medio río, no pueden regresar ni salir al otro lado, están, como se dice en náhuatl, "en

Nepantla", eso lo repite mucho don Miguel León Portilla,[7] entonces, ¿cómo se puede desenmarañar esto?, ¿cómo podremos en todo caso ir encontrando caminos indígenas y no indígenas asumiendo un compromiso político que nos permita visualizar y construir este equilibrio de mundo distinto al que nos está dominando?

Raúl Fornet-Betancourt

La colonización no está fuera, está dentro de nosotros. No fue casual, por ejemplo, que la Revolución cubana, en sus mejores tiempos, empezase con una campaña de alfabetización que fue al mismo tiempo una campaña de concientización en el sentido de que el campesino aprendía a leer, pero lo que realmente aprendía o descubría era el sentimiento de su dignidad como ser humano. Este ejemplo, me parece, nos puede ilustrar en el punto que tratamos, es decir, si tomamos la idea de la dignidad como un núcleo de la pedagogía, es evidente que tienen que cambiar tanto los métodos como los contenidos, ya que lo que importa es, si permiten la expresión, la explosión de la dignidad en cada ser humano. Esto significa tomarlo en serio en lo que es y como es, pues no se le puede decir a nadie "tú eres digno", y no respetar sus valores.

Al mismo tiempo es necesario desmontar los mecanismos y los discursos racistas, a veces sutiles y otros manifiestamente ofensivos que se mantienen todavía y que son fuente y suelo de cultivo de la alineación y el desprecio. Un ejemplo: todavía se puede leer en el diccionario de la Real Academia de la Lengua la expresión "no hagas el indio", equivalente a "no hagas el tonto, no seas tonto". O sea que es una indicación de ese desprecio que se le ha inculcado al indígena para convencerlo de que lo suyo no vale. Estrategias racistas semejantes pueden quebrar realmente la conciencia de una persona,

[7] Pensador mexicano cuya obra rescata fundamentalmente las culturas indígenas prehispánicas. Premio Nacional de Ciencias Sociales, Historia y Filosofía (1981), Premio Elías Sourasky. Algunas de sus obras más destacadas: *América Latina. Múltiples culturas, pluralidad de lenguas,* El Colegio Nacional (1992), *Raíces indígenas/presencia hispánica* (1993), El Colegio Nacional, *La visión de los vencidos: relaciones indígenas de la Conquista,* México, DF, Ediciones unam, 1959.

de un pueblo, de una cultura. Es la colonialización dentro de nosotros, de la que hablé al principio, y creo que es una de las consecuencias alienantes que hay que tener en cuenta a nivel de análisis intercultural.

No es exagerado decir que el quiebre en el sentimiento de dignidad y de autoestima fue el golpe decisivo, cuestión que el análisis intercultural debe contribuir a subsanar. Quizá lo más grave de la colonización fue una inversión antropológica en los vencidos, les quitaron sus tierras, los hicieron esclavos, pero les cambiaron además el paradigma de ser humano. El indígena desaprendió a leerse antropológicamente desde sí mismo y tuvo que aprender a verse desde el paradigma del otro, desde la educación hispana, etc., y evidentemente se veía "feo".

El gran desafío de una pedagogía intercultural, o de una educación con espíritu intercultural sería entonces el esclarecimiento de las consecuencias de esa inversión antropológica, evidenciando que se pedía otro tipo de ser humano. Para la empresa que los españoles tenían en mente, no se podía ser indígena; en el mundo que ellos iban a construir, el indígena, el afroamericano no cabían, por eso se necesitaba transformar al indígena. No lo podían dejar ser indígena, porque su mundo era otro universo que requería otra antropología. Todo mundo supone un tipo de ser hombre, una antropología, por eso la importancia de la biografía; llevar la vida, ser biógrafo de sí mismo es hacer su antropología.

Una de las tareas fundamentales del análisis intercultural, concretamente en lo pedagógico, consistiría en mostrar cuáles han sido las consecuencias de esa inversión antropológica y, aunque sea doloroso, volver a cerciorarse de lo que significó antropológicamente esa inversión.

Participante

Hay modos de conocer e interpretar las realidades de los diversos espacios, regiones, culturas, mundos, etc. Hay que leer metodológica y sistemáticamente la memoria. En el trabajo que me toca impulsar: el desarrollo en la Sierra, he podido observar que ahora le están metiendo muchos castillos a las construcciones de adobe porque no combina el concreto con la tierra, pero no las fortalecen mucho, sólo lo suficiente para cargar el techo. Esto lo encontramos en la salud, la economía, la autosuficiencia alimentaria. En

la Sierra se está poniendo ya de moda el término de autosuficiencia alimentaria y lo están discutiendo porque se dan cuenta que no es retrógrado consumir alimentos de la región y no de fuera, sino que es un proyecto bastante moderno.

Pensando en esos 50 000 maestros bilingües, me pregunto ¿cómo lograr que sean capaces de leer su propia realidad y hacerla metodología?, pero sin darles manuales de metodología, como está pasando ahora a nivel nacional. Vemos en esos proyectos de la Sagarpa[*8] que son completamente absurdos porque quieren leer la memoria y tienen una metodología para leerla, pero no es lo esencial, lo importante es cómo reconocer que el otro tiene un método de leer la memoria, como una semilla que hay que regar para que florezca.

Raúl Fornet-Betancourt

En nuestro grupo o movimiento de filosofía intercultural hemos constatado que no es la filosofía el campo que está más desarrollado, sino la pedagogía intercultural, al menos en lo que respecta a la Europa Central. La pedagogía es, quizá, además el sector con más solera e influencia. En este grupo se plantea una inversión de la metodología tradicional en el sentido de que se supera la concepción de la lectura de uno que lee e interpreta, para plantear la transmisión de saber como proceso de concientización y conversación. Se propone la "conversación" como medio para ir contrastando las interpretaciones de la propia memoria. Es además el medio para explicar cómo surge el contraste y cómo desde ese contraste surge, por ejemplo, un proyecto común.

Lo primero sería subrayar qué es lo que compartimos y enseñar compartiendo no un texto, sino un contexto; compartiendo vida o conllevando la vida. Lo esencial es entonces procurar iniciar todo proceso de aprendizaje y lectura de la propia memoria. Pero eso tiene que ser hecho por gente que esté realmente "conllevando la vida". Es un desafío, pues ese "maestro" no es alguien que cae en paracaídas en la comunidad, por el contrario, es alguien que también "conlleva la vida" con la gente.

[8*] (Sagarpa), Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación en México.

Esta tarea implica ver la pedagogía no como un elemento más, sino como un ingrediente de ese saber convivir. La pedagogía es así una dimensión de la práctica de convivencia. Con lo cual se supera el esquema de alguien que interpreta y alguien que es interpretado porque en el fondo se parte del contexto compartido y de tareas comunes que nos mueven a ver el aprendizaje como un ejercicio de ayudarnos a recordar juntos, no solamente lo común, sino también nuestros contrastes, entre otros, para ver todas nuestras posibilidades.

Participante
Me doy cuenta que solamente estamos tratando lo que es la memoria de la vida humana como indígena, como maya, sin embargo ¿cómo se podría considerar lo que es la sabiduría del ser humano maya en sus conocimientos de curación de una enfermedad? Por ejemplo: llegó un paciente indígena a un sanatorio y estuvo un mes hospitalizado; regresó a su comunidad porque no fue posible curarlo, sin embargo a través de rezos y algunos ritos de sanación fue curado, entonces, ¿cómo podríamos dar tratamiento a eso?, ¿es memoria, sabiduría, cosmovisión o inteligencia? De esa manera ya podríamos tener un lenguaje común, como en este momento que compartimos la experiencia sobre la interculturalidad, ¿cómo podríamos dar importancia para poder practicar un equilibrio de atención hacia la formación de la población educativa?

Raúl Fornet-Betancour
Al usar la palabra memoria no me refiero simplemente a algo pasado. Desde mi punto de vista la memoria es una fuerza histórica. La memoria es incidencia, una fuerza que moldea el presente. En ese sentido no tendría ninguna dificultad en decir que es sabiduría. La memoria es sabia en el sentido de que te ayuda a saber estar en la tierra de distintas maneras, en distintas situaciones.

Has puesto un ejemplo de curación, y con ello has ilustrado que esa memoria, que te ayuda a estar mejor en una situación de enfermedad, es sabia. Quiero decir, en la ayuda, en un momento concreto, se presencia o efectúa la sabiduría de la memoria; por eso, no hay que hacer diferencia

entre memoria y sabiduría; creo que se le puede llamar sabiduría. Lo importante es ver que esa sabiduría, llámesele memoria o no, tiene que cumplir una función actual de ayuda mutua en nuestras vidas; ser recuerdo no de algo pasado, sino recuerdo permanente de aquello que no debemos olvidar si queremos "estar bien" y llevar *bien* la vida.

Esta función de fuerza histórica presente es lo que explica el valor de la memoria de los pueblos. ¿Qué es lo que no debo olvidar si quiero sentirme bien como maya, en este momento, en este mundo en comunicación? Para discernir esta cuestión vale la memoria. Esto es muy importante para la comunicación intercultural, porque se puede aprender mucho, se puede y se debe estar en comunicación con otros. Hay que correr el "riesgo" de transformarse continuamente con ellos. Por otro lado, parece que necesitamos tener también una identidad, esto es, referencias identitarias propias. Es ahí donde la memoria o la sabiduría nos ayudan a recordar lo que no debemos olvidar.

Participante[9]

También reconozco el papel complementario que en salud tiene el olvido y la presencia, esto me fue muy difícil de reconocer porque en Uruguay se dio la discusión sobre la dictadura militar: descubrieron, por ejemplo, a través de una encuesta demoledora, que muchísimos jovencitos no sabían que en el Uruguay se había vivido una dictadura militar, o simplemente en qué consistió. Empezamos a hacer un trabajo arduo de traer cada acontecimiento al recuerdo de las actuales generaciones para que no vuelva a suceder. Creo que eso es una perspectiva de mucha salud, pero los que se oponen a ello dan como argumento el que tampoco podemos dejar de considerar hasta cuándo vamos a seguir con lo mismo, hay un momento en que tenemos que olvidar lo que pasó y seguir adelante. Este es un problema que me gustaría conversar. También sobre la presencia; para encontrarse uno y apropiarse de lo propio se tiene que experimentar y estar atento de lo que está experimentando.

9 De Uruguay.

Tan importante como la memoria es también la presencia. Uno de los problemas es que vivimos como enajenados y en tal caso experimentamos, pero no asimilamos la experiencia. Agrego, como una complementación, no como una contradicción, el papel que tienen el olvido y la presencia en una salud más integral.

Raúl Fornet-Betancour

La aportación plantea un problema serio, sobre todo para una persona que hace filosofía. Empiezo señalando esto, porque dicha aportación nos remite a la cuestión de la verdad; una cuestión fundamental y que en filosofía se confiese intercultural o no, es imposible pasar por alto. En algún momento hay que plantear ¿quién tiene la verdad?, ¿qué es lo verdadero?, ¿qué es una verdadera relación? Es fundamental también para las relaciones humanas en todos los niveles. ¿Cómo podemos decir lo verdadero?, ¿qué es un discurso veraz?, ¿qué es comunicación con voluntad de verdad? La filosofía intercultural trata de mantener esa cuestión viva, no caer en un relativismo absurdo y contradictorio.

Hay una relatividad de las culturas y una diversidad cultural; de ese facto de la pluralidad de las culturas no se deduce automática ni necesariamente el relativismo cultural. Teóricamente la filosofía intercultural se ubica en las antípodas del posmodernismo. No todo da igual ni todo vale lo mismo, eso quiere decir también que no debemos olvidarlo todo. Podemos olvidar muchas cosas, es saludable, incluso, que olvidemos como se sugería en la aportación que comentamos. Poder olvidar es una necesidad antropológica, como lo ilustra la novela *Todos los hombres son mortales* de Simone de Beauvoirt.[10]

Estoy de acuerdo totalmente en que hay que poder olvidar; pero también, y aquí tocamos otro tema difícil, hay que saber perdonar. El perdón, que no es simplemente olvido, asume y deja la última palabra a la misericordia, aunque sin traicionar la justicia. Por un equilibrio del mundo se pueden perdonar ciertas cosas, pero sin disculpar del recuerdo de aquello

[10] Simone de Beauvoir, *Todos los hombres son mortales,* EDHASA, Francia, 1946.

cuyo olvido nos llevaría de nuevo a lo imperdonable. Ésta es, en resumen, la ambivalencia en que nos movemos. Tenemos que sobrellevarla y preguntarnos siempre qué tenemos que recordar en cada momento si no queremos perdernos en la búsqueda de nuestro equilibrio del mundo. ¿Qué es lo que no podemos olvidar si queremos equilibrar el mundo? Esta pregunta nos puede orientar ayudándonos en la búsqueda conjunta de los elementos que equilibran al mundo.

Mi comentario representa una manera práctica de plantear el problema de la verdad, es decir, no he tocado el tema teórico de la verdad. Creo que era lo que más convenía en el contexto de nuestro diálogo. Se trata, en definitiva, de ser verdaderos practicando un saber sabio que, sin quebrarse, carga con el pasado y esa carga discernida con la ayuda de las memorias de humanidad; se encarga del presente.

Participante

Con las reflexiones que hemos tenido sobre esta dimensión me quedé pensando acerca de si el Estado puede administrar la interculturalidad. Toda esta deliberación de los códigos que se reconstruyen en el proceso educativo y en la familia, en las instituciones de una comunidad. ¿Cómo nos vamos apropiando?, ¿cómo va generando proyectos?

Me parece importante la observación que hacía Raúl Fornet-Betancour respecto a que si el maestro conlleva la vida con o no, forma parte de, o no, está involucrado o no, etc. Pensé mucho en la calidad del eslabón de la interculturalidad o del mediador educativo, no sé cómo llamarlo: tiene que ser una persona muy integral, muy asumida con estos procesos de discernimiento.

Planteo lo siguiente: si el Estado mexicano, es decir, las instituciones que tenemos como el Conafe,[11] el INEA,[12] la Dirección de Educación Indígena, entre otras, realmente pueden impulsar, imbuir en un espíritu a la gente para que se vayan generando estos procesos más endógenos para la generación de proyectos, de posibilidades, o simplemente son estructuras

---

11 (Conafe) Consejo Nacional de Fomento Educativo.

12 (INEA) Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

sin compromiso donde lo único importante es ir a cobrar y punto, es una "chamba". Las respuestas están en las ONG, en los proyectos de vinculación: academia, comunidades, creo que esto lleva a cierta trascendencia. Los compañeros de la Universidad Pedagógica Nacional, tienen grandes desafíos educativos que enfrentar, uno de ellos es el tipo de profesionista que se está formando en todas las carreras. ¿Qué estamos produciendo en este país, qué calidad de mediadores para la vida tenemos? Es ahí donde hay que "meterle" mucha esperanza.

Raúl Fornet-Betancourt

Es una desventaja. ¿Por qué?, ¿para qué sirve ser Aymara[13] en un mundo que no es aymara? Realmente, como se mencionó, hay que "meterle mucha esperanza". Ése es precisamente el sentido de la lucha por mundos alternativos. En esa lucha uno de los puntos fundamentales es la reivindicación del reconocimiento de varios derechos; esto es, luchar por una plurificación de nuestras tradiciones de derecho y por un estado realmente plural.

Los estados nacionales, como los conocemos, son anacrónicos para un proyecto intercultural del mundo y un equilibrio de éste, son más bien, un obstáculo porque no son obra de un proceso equilibrado, son representantes de un orden, de un modo cultural, económico, militar, etc., que no responde ni corresponde a la diversidad cultural real de los pueblos que dicen gobernar. Su estrategia es, por eso, la asimilación e integración, no de la convivencia. Esa es la estrategia que hay que ir desenmascarando, en todos los niveles y esferas de la vida pública.

---

13 El Aymara es un pueblo milenario dedicado al pastoreo y a la agricultura usando técnicas ancestrales de cultivo. Habitan, traspasando las fronteras impuestas por las naciones, desde las orillas del lago Titicaca y la cordillera de los Andes, hasta el noreste argentino. Tienen una economía complementaria, ya que los que viven en el altiplano poseen abundantes rebaños y escasos cultivos, mientras que los que lo hacen en la precordillera producen bastantes verduras, frutas y semillas gracias al eficaz uso del suelo, mediante las tradicionales terrazas. Debido a estas condiciones se generan relaciones de intercambio de productos entre pastores y agricultores. Esta forma de subsistencia se basa en el principio del ayne, que se refiere a la reciprocidad entre los aymaras: la petición de ayuda en el presente será correspondida en el futuro.

Estela Quintar

Sería valioso que aclararas lo que estás entendiendo por cultura, porque puede resultar confusa la postura misma de interculturalidad desde los propios planteos que estás haciendo.

En la escucha, pareciera que tendría que haber tantas culturas como sujetos; en lo particular, preferiría hablar de comunidad de sentidos. Trabajé recientemente en espacios de formación para sujetos con capacidades diferentes (ciegos, sordos, etc.), indudablemente ellos conforman una comunidad de sentidos. Entre los adolescentes existen los suburbanos, urbanos, rurales, en fin, creo que sería enriquecedor aclarar este aspecto. Si se está entendiendo por cultura distintas comunidades de sentido, se complica el panorama, si además se está entendiendo por cultura una comunidad de sentido legitimada en el orden mundial, se complica más todavía, desde tu propia argumentación.

Yo diría lo bueno que sería revalorizar el antropos desde su complejidad para relacionarnos desde la complejidad que eso tiene. Desde tu perspectiva, ¿es eso interculturalidad? Indudablemente creo estás yendo más allá de esto.

Tu discurso puede ser muy esperanzado, pero también agobiante en términos de las prácticas cotidianas, de realidades de todos los días. Comparto que las instituciones van a ir siempre en el sentido opuesto de la autonomía, sin embargo ahí está el desafío de crear núcleos de buen sentido, ahí justamente están las experiencias que me parecería interesante recuperar porque es un poco valorizar lo micro, como decías, en la que es una práctica. Yo diría revalorizar la acción en lo micro para ir construyendo transformaciones macro, porque lo que el orden nos enseña es que si no es macro no es nada, considero que empezar a trabajar esta idea de núcleos de buen sentido desde lo micro es una posibilidad importante.

Raúl Fornet-Betancourt

La interculturalidad, y esto es quizá lo que desde afuera puede confundir, es una manera de proceder, en el lenguaje tradicional se diría que es un camino, un método. Pero ese método lleva, y por eso la interculturalidad es al mismo tiempo aquello que hace ir más allá de lo intercultural, un pro-

ceso donde los implicados —sean culturas en el sentido de memorias o de prácticas o de comunidades de sentido— van ensanchando su conciencia, sus hábitos de pensar y de hacer y comprenden así que van por un camino que les permite universalizar lo singular y singularizar lo universal. En este proceso entra lo cultural no solamente como macro cultural, como cultura, como instituciones, como organizaciones de formas, sino también como microcultural. La singularización de lo universal requiere las dos cosas, ya que esos grupos de sentido están al mismo tiempo contextualizados en referencias culturales mayores que las de su grupo de sentido de origen. La cultura es un proceso sumamente ambivalente. La interculturalidad no contradice lo cultural, pero sí mete en juego el contexto mayor de los grupos de sentido.

Estela Quintar
¿Es como una mirada epistémica?, es decir, ¿para ti el mundo es inter en términos macro y micro, como una legitimación de las diferencias?

Raúl Fornet-Betancourt
Sería un proceso del equilibrio, pues si todos tienen la posibilidad de singularizar lo universal y al mismo tiempo de universalizar su singularidad, estás equilibrando un mundo.

Nosotros tenemos la perspectiva de un movimiento que no es únicamente latinoamericano. Es intercontinental, con presencia africana y asiática. En los debates constatamos que hay cuestiones parecidas, en parte por la herencia colonial que se comparte, pero vemos al mismo tiempo diferencias y desafíos distintos. Por ejemplo, los problemas interculturales que tiene la India con Occidente son muy distintos a los que tiene América Latina. Pero en esta experiencia de diversidad y complejidad radica precisamente la riqueza del intercambio.

Hugo Zemelman
Quisiera agregar a estos cuestionamientos y comentarios, algo que dejamos pendiente: ¿cómo se forjó el concepto de interculturalidad?, ¿de dónde nace?, ¿qué significa?, ¿cuál es su función?, ¿es un concepto objetivo o tiene connotaciones de orden ideológico y político?

Me parece importante tener claro que, si lo que estamos tratando de hacer aquí es nombrar realidades, y las palabras que utilizamos para nombrar esas realidades tienen connotaciones culturales, teóricas, ideológicas, metodológicas, es decir, son construcciones conceptuales, —lo que implica, a su vez, una lógica que subyace—, exigen, por lo tanto, una mínima problematización: ¿qué mundo se oculta detrás del concepto de interculturalidad? Este concepto, como cualquier otro, al nombrar, destaca "realidades", pero al destacar esas realidades y no otras, por defecto, oculta otras.

Cuando hablo de interculturalidad, me refiero, más que a los contenidos culturales del concepto, a los ideológicos: haciendo una consideración sociológica, este es un concepto que tiene que ver con el poder, con un orden social, con proyectos de sociedad. El poder es una dimensión fundamental de la sociedad, y tiene implicaciones como la estratificación interna y la desigualdad: ¿puedo ocultar esto a través de ciertos conceptos y un manejo particular de ellos? Nos olvidamos en ocasiones de la relación tan estrecha que conceptos como cultura o interculturalidad se establecen con el poder y el orden; y también con la hegemonía. Lo importante es tomar conciencia de esa posibilidad para estar alertas.

En la última reunión alguien dijo que de pronto la enseñanza bilingüe en México ha servido para trasmitir los valores de las culturas dominantes, ¿es eso interculturalidad?, claro que sí, pero una interculturalidad que tiene un contenido y un objetivo muy precisos. También existe la otra interculturalidad, la que permite que los llamados grupos subalternos reconozcan sus propios espacios de autonomía.

El concepto de interculturalidad puede significar a la vez dos cosas: un espacio cultural relativamente abierto que cumpla a su vez funciones de cooptación y de aglutinación desde una lógica subordinada o una demanda de memoria cultural —que no ha encontrado expresión— que implique la creación de espacios de respeto a los otros y a la diferencia, reivindicándola como espacio propio

¿Qué implicaría crear instituciones y proyectos acordes con esas exigencias?, ¿qué implicaría recuperar la memoria? Son acciones que tienen mucha importancia porque implican también recuperar, críticamente, la historia negada, la historia de los olvidados.

4. La enseñanza como ruptura de parámetros

Estela Quintar

El problema de la interculturalidad y de la multiculturalidad tiene que ver, en realidad, con la interrogante: ¿cómo me coloco frente al otro que no soy yo? Vuelvo a decir, es un problema tan viejo como la historia del hombre; ¿cómo estar con otro que, no importa de dónde venga, va a ser diferente a mí, sin dejar de lado ni negar los problemas políticos, económicos y culturales? Aquí entrarían en juego las distintas racionalidades y la *traducción,* en términos de cómo interpreto y resignifico significantes, modos de nombrar entre comunidades de sentido un mundo diferente al mío, ya sea indígena, afgano, brasileño, estadounidense, chicano o femenino u homosexual, etcétera.

En nuestro ámbito como docentes, hay una racionalidad que funciona en términos de orden discursivo como tradición educativa que impone un determinado mundo de sentidos y significados; pero si uno plantea y construye problemas reales y concretos, la tensión se centra en la práctica concreta de estar con el otro, cuyas diferencias van más allá del discurso del indigenismo, sin negar el aspecto *identitario* que lo define.

El sistema educativo se ha centrado tanto en la trasmisión de información, que las cuestiones relacionadas con el ser en sociedad ya no son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando me refiero al sistema educativo hablo tanto de las escuelas "mestizas" como de las "indígenas".

Sin que nos demos cuenta, esta lógica se nos va imponiendo desde que empezamos a relacionarnos con el mundo, hasta terminar confundidos entre el derecho colonizante y el derecho a la existencia. Es por eso que estamos problematizando, desde la categoría de autonomía, los conceptos de multi e interculturalidad. Por esto proponemos la idea de sospechar permanentemente de lo propio; porque, quizá, como ya he expresado, lo propio es tan colonizante como el orden homogeneizante; pero, si este fuera el caso, no siempre lo podemos ver. Necesitamos pasar por todo un proceso de deconstrucción de uno mismo y del mundo para aprender a relacionarnos de una manera distinta con él, y por lo tanto, con los sujetos, con *el otro.*

En este sentido, me parece importante trabajar en el tema de la enseñanza como ruptura de parámetros: la escuela como un espacio de construcción de autonomía en términos de conciencia de sí y del mundo, y la educación como una práctica para la liberación desde la conciencia.

5. Tejiendo el cierre...

Nuevamente, y luego del diálogo abierto, se reactivan los espacios grupales para replantear problematizaciones, cuestionamientos y comentarios en círculos de reflexión que recuperan las voces de los participantes. Así, en el intercambio, se va reabriendo cada una de las intervenciones, en un ejercicio cada vez más complejo de construcción del campo problemático. Está a cargo de la doctora Estela Quintar.

5.1. Círculos de reflexión. Voces del equipo 1

Quienes formamos este equipo trabajamos en la misma institución, acordamos mezclarnos con el resto del grupo para poder extraer lo mejor de esta experiencia, en términos de distintas vivencias, para luego juntarlas y recapitularlas, y ver cómo contribuimos con la institución, al aportar lo aprendido individualmente sobre nuestro quehacer, sobre nosotros mismos.

En este sentido, definimos algunos ejes problemáticos con los cuales queremos trabajar de aquí en adelante en nuestro núcleo —la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en Chilpancingo—, para lo cual consideramos lo siguiente:

La construcción del campo problemático de la investigación intercultural no se agota con este seminario, por el contrario, apenas está iniciando. Nos planteamos como estrategia, en primer lugar, continuar con la formación académica y la consolidación del equipo; en segundo lugar, crear espacios de discusión y difusión de estas problemáticas, trabajar de manera incluyente en la construcción de un campo problemático desde lo colectivo, desde el contexto.

Respecto de adiestramiento de formadores en el campo de la educación intercultural, nos ocuparemos de que la construcción del campo problemático se vea reflejada en el trabajo cotidiano en el aula. Nos planteamos como estrategia, en primer lugar, formar en el sector magisterial indígena, intelectuales con conciencia crítica; en segundo lugar, consolidar el programa de la maestría, en particular la línea en educación intercultural; y en tercer lugar, impulsar un proyecto de licenciatura para el próximo año, la cual se está planteando como una estrategia de gobierno. Esto nos preocupa mucho por razones de quién hace los programas, para quién y con qué sentido.

Trascender en un programa de acción social; establecer mayor vinculación con el sector magisterial indígena en todos sus niveles, desde las autoridades hasta los profesores frente a grupo. El recorte en cuanto al sector magisterial indígena no es una cuestión de concepción. No estamos pensando en que la educación intercultural sea sólo un problema exclusivo del sector indígena; sin embargo, es el sector con el que estamos trabajando en este momento. Impulsar talleres de formación y análisis, y generar propuestas de intervención, así como el desarrollo de didácticas propias.

Redefinir el concepto de enseñanza-aprendizaje y el papel que el conocimiento juega dentro de él, en una lógica de ir involucrando cada vez más los saberes y los conocimientos tradicionales.

Participante

¿Han reflexionado sobre los conceptos de educación intercultural y de educación intercultural bilingüe?, ¿cómo los distinguen?, ¿qué los diferencia? Han hablado únicamente de la educación intercultural como concepto; lo bilingüe, ¿está implicado? En algunos sectores se hace la diferenciación entre educación intercultural para todos y educación intercultural bilingüe para las regiones indígenas. ¿Hasta qué punto es conveniente esta dicotomía?

Participante

Respondo con un ejemplo: en la primera generación de la Maestría en la que trabajamos, una de las líneas de especialización era “Educación Intercultural Bilingüe”; históricamente estaba pensada para dar continuidad

a la formación de maestros de origen indígena que estaban formándose académicamente y venían trabajando con nosotros desde la Licenciatura en Educación Indígena. Lo habíamos pensado como proyecto histórico para el sector magisterial indígena. Sobre la marcha nos dimos cuenta de que limitaba el trabajo, en el sentido de que podía convertirse en un espacio de exclusión, por lo que a partir de la segunda generación decidimos que era mejor quitarle el "apellido" de bilingüe y plantear la maestría de manera más amplia, en aras de involucrar al sector magisterial mestizo.

La idea es tender lazos que permitan ir construyendo una propuesta general, sin perder de vista que hay contextos en los que el bilingüismo es una realidad concreta que hay que abordar, pero ya no tanto como programa general, sino como rama de acción concreta para esas áreas específicas.

Participante

Si de manera general nos planteamos la cuestión del porqué queremos involucrar a los otros, ¿dónde queda el compromiso de enfatizar lo propio? Decíamos, justamente, que el punto de partida debe ser el entorno de lo propio, cuando generalmente los maestros indígenas tenemos una enorme dificultad para abordar lo propio, valorizarlo, sentirnos como sujetos de derecho. Puede ser también que generalizar termine por diluir en vez de enfatizar, consolidar, dignificar y desarrollar lo propio y la diferencia. Es cierto que hay que compartir, que necesitamos otros interlocutores, que hay que trascender lo indígena, pero eso no significa que valorar, dignificar y desarrollar lo propio no sea la base, el punto de partida.

Estela Quintar

Quisiera recuperar la producción y continuar en la reflexión entre círculos de reflexión en relación con la ubicación de problemas de la práctica educativa. ¿Qué queremos decir desde la didáctica no parametral cuando hablamos de intención educativa, ¿nos referimos al deseo de ir hacia algún lado, y ya? o ¿estamos hablando del deseo de ir a algún lado y de *los problemas que suscita ese deseo de ir,* para ver cómo nos hacemos cargo de la consigna de reconocer problemas? Estos planteamientos, estos ejes, ¿son intenciones educativas o son problemas concretos para construir esas intenciones

educativas?, ¿cuáles serían las características de una intención educativa?, ¿cuáles son las de un problema?

La intención implica una complejidad de *ir hacia* un horizonte de sentido. ¿Cómo diseñar una propuesta en estos términos?; una propuesta no burocratizada, que no es impuesta desde el orden. Es ahí donde radica la importancia de tomar una postura epistémica acerca de la interculturalidad, de las comunidades de sentido.

5.2. Círculos de reflexión. Voces del equipo 2 Construyendo los ejes temáticos

El primer problema es *cómo la incorporación del alcohol a las tradiciones de la etnia Wixarika genera violencia y faltas de respeto.* Tratamos de pensar qué podemos hacer para contribuir a su solución, cómo realizar talleres de orientación sobre los problemas que genera esta adicción, así como trabajar sobre la problemática del alcoholismo y lo que genera en la escuela; esto podría ser una buena opción.

Otro problema es *la cuestión de la imposición de los elementos culturales dominantes y la subordinación en la creación de proyectos a nivel comunitario.* Por ejemplo, es muy común que quienes diseñan proyectos interculturales sean intelectuales, o académicos que los hacen *desde sí y para sí,* desde lo que *suponen* que pasa y se necesita. ¿Qué tipo de formación están generando, si el proyecto fue concebido de esa manera?, una formación que reproduce la lógica de la cultura imperante, dominante y homogeneizante, en vez de generar un espacio desde el cual se recupere, sistematice, resignifique y fortalezca la cultura local; de establecer, por ejemplo, diálogos con las personas mayores de la comunidad y buscar la manera de registrar y utilizar sus conocimientos. Esta última nos parece una mejor forma de favorecer los procesos de apropiación y conocimiento del mundo para que ya no haya exclusión ni dominación.

Algo bien ligado a lo anterior es el paternalismo que dificulta la real y libre participación de los sujetos en la creación y desarrollo de los proyectos.

Una última cuestión que nos parece bastante grave es *la cosificación de los alumnos por el sistema educativo,* así como la incapacidad de los maestros de salirnos de nuestra manera impositiva de ser casi omnipotentes. Nos parece muy importante comenzar a diseñar programas educativos que potencien a los educandos como sujetos responsables de su formación integral. Generalmente esperamos resultados hasta el nivel de licenciatura, pero no hemos pensado en cómo dar herramientas a los sujetos para que puedan sostenerse y tener conciencia de su propia formación integral en su vida social.

Estela Quintar

Lo que señala este Círculo de Reflexión ¿son síntomas de problemas?, o ¿son problemas en sí mismos? Pregunto esto porque implica una cuestión epistémica: ¿cómo estamos mirando la acción?, ¿cómo la estamos pensando? Quisiera hacer una recapitulación de algunas cuestiones nodales que hemos abordado hasta ahora: ¿cuáles pueden ser las diferencias entre intención y problema?, ¿cuáles entre problema y síntoma?, ¿cómo estamos mirando a las comunidades de sentido?, ¿qué implica la apropiación epistémica, metodológica y didáctica?

Pensar en la tensión entre pragmatismo y construcción de sentidos tiene que ver con un modo de pensar: es una cuestión epistémica. Es decir, la capacidad de resolver o no un problema se encuentra en realidad, en cómo planteamos la situación. Si estamos centrados demasiado en el deber ser, no va a ser suficiente que nuestro eje esté en la intencionalidad educativa. En el primer caso, se vuelve pragmática una buena y legítima intención, como podría ser, por ejemplo, aprender a leer. La respuesta se vuelve pragmática y pierde sentido; no existe la mediación de un problema, la resolución es inmediata pero sin sentido. No es lo mismo ser inteligente y erudito que poder pensar de manera crítica y resignificar los saberes a partir de la realidad.

Esta lógica se expresa en cómo uno construye el problema. A veces confundimos una constatación empírica, que generalmente es un síntoma, con un problema. ¿Cómo volvemos problema ese síntoma? Tomemos un ejemplo: ¿qué implica la cultura del paternalismo, las relaciones jerárquicas, la dependencia?, ¿quiénes son los paternalistas?, ¿por qué son paternalistas?

Entonces uno empieza a abrir el síntoma, y a lo mejor resulta que el problema real detrás de estos síntomas son las políticas públicas, por lo tanto, mis estrategias de acción tienen que empezar por un lugar totalmente diferente. Aquí reaparece la cuestión del sentido. Cuando uno está más centrado en dar respuestas que en conocer el problema, termina dando *sus* respuestas y, con ello, la estrategia de intervención es reducida. Justamente porque no conozco el problema, no he hecho una traducción de sentidos. En cambio, cuando realmente tengo deseos de conocer lo que está detrás de lo que aparece, pienso desde otro lugar.

Alguien que no es pragmático piensa: "bueno, esto es así", pero tiene en sí posibilidades de haber sido de otra manera. ¿Cuáles serán esas maneras?, ¿qué tipo de respuestas estoy dando?, ¿respuestas que buscan el equilibrio de los mundos de vida o respuestas que satisfacen mi conciencia de orden? Esto es difícil y duro para quienes estamos en el ámbito educativo, porque si vemos que alguien se alcoholiza o vemos que una mujer no puede caminar por los golpes que recibió, rápidamente pensamos desde una intervención asistencial.

Participante

En esta cuestión de "apropiarse de lo propio" hay que estar, permanentemente, desmontando, deconstruyendo los discursos, porque a veces pueden ser muy sutiles, tanto que es necesario un análisis muy profundo para darse cuenta de las cargas pragmáticas, hegemonizantes que están implicadas en ellos. Creo que la metodología puede convertirse fácilmente en uno de estos discursos; por ejemplo, hace unas décadas se puso de moda la cuestión de la investigación-acción, la cual no siempre conducía al cambio y, a veces, era también útil para sostener el *statu quo.*

Estela Quintar

La postura epistémica no es sólo una cuestión de cambiar de instrumento, sino de transformar el sujeto que usa ese instrumento. No importa cuántas veces se reemplace un instrumento porque este cambio va a ser sólo superficial, un maquillaje.

El pensamiento epistémico, a diferencia del teórico, es una búsqueda de lo posible, de alternativas y consecuencias. Esto es una primera cuestión;

la segunda, que me parece importante, es la diferencia entre síntoma, problema y tema: un tema se transforma en síntoma en la especificidad "x" de la realidad concreta (las mujeres golpeadas, el alcoholismo). El problema es una construcción de conocimiento que me obliga a relacionarme, a apropiarme, a hacer una traducción de sentidos más compleja. El problema se construye como articulación de "x". El síntoma se complica, se relativiza en la totalidad; el problema pasa a ser mucho más amplio y me permite abrir más puertas de entrada, más búsquedas de alternativas.

Es mucho más fluido trabajar de esta manera, porque las estrategias pragmáticas, las estrategias inmediatistas o las estrategias que no se detienen en estas situaciones, se olvidan del sujeto, y es lógico, porque el sujeto molesta, rompe esquemas. Pero cuando pienso en términos de construcción de conocimiento, en vez de respuestas inmediatas, esa complejidad que me va a mostrar todo síntoma me significa mayores y mejores posibilidades de abordar y resolver de fondo el problema, no de forma. De eso se trata el pensar en términos de campos problemáticos.

Otra de las grandes diferencias entre el pragmatismo y la construcción de sentidos, es la urgencia. El sujeto que plantea sentido tiene un tiempo de sentidos y un ritmo. Las urgencias, los tiempos programáticos, no son los tiempos del sujeto.

Participante

Luego de toda esta discusión, lo que a mí me gustaría hacer es una revisión de lo que he realizado hasta ahora, a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo se ha pensado, sustentado y desarrollado la educación indígena?, ¿cómo han sido las relaciones entre los sujetos en la práctica educativa?, ¿existe realmente un trato horizontal y respetuoso entre los sujetos que participan en el ámbito educativo, maestros, alumnos, padres de familia…?, ¿cuáles son los sentidos y significados que se han dado a la práctica educativa?, ¿hay realmente una visión de proyecto?, ¿se han generado cambios reales y concretos que fortalezcan la identidad étnica, cultural y lingüística, tanto desde el Estado como desde el espacio de la escuela o de las Organizaciones No gubernamentales?

Participante

La carencia metodológica nos dificulta este tipo de ejercicio; me da la sensación de que todavía tenemos muy internalizada la dicotomía entre teoría-metodología, y eso nos confunde fácilmente; esto puede verse en lo que hemos presentado sobre nuestros ejercicios: pasamos de un análisis casi filosófico del problema de la educación indígena o de su impacto político, a plantear componentes estratégicos de lo que sería un programa de formación de educadores o promotores, talleres, etc., sin antes procesar cuestiones tan básicas como la relación entre interculturalidad, conocimiento y formación.

Un conglomerado de líneas estratégicas no significa haber reflexionado sobre el método; por ejemplo, sobre la elaboración de materiales educativos en lengua indígena; aquí está en juego toda la complejidad que implica elaborar un material educativo, ¿para quiénes y desde dónde?, es decir, cómo se llega en la formación de educadores a este componente estratégico.

Participante

Me parece que el sentido de plantear un problema es conocer más y mejor, si hay disonancia entre la realidad en la que uno opera y lo que le dicen o aprendió de ella. Hay entonces que detectar qué es lo que pasa; es ahí cuando uno empieza a problematizar para descubrir lo que está en el fondo, conocer lo verdadero.

Estela Quintar

En ese sentido, puede ser muy difícil y hasta doloroso trabajar desde esta lógica problematizadora, porque se rompe permanentemente la expectativa propia; eso molesta mucho, porque uno se constituye de creencias, y dejarlas implica romper un parámetro fuerte. Eso es algo muy común en el ámbito de las ciencias sociales, ya sea en la academia o en el ámbito de las instituciones "alternativas". A veces es tan difícil la ruptura *que no podemos escuchar lo que la gente nos está diciendo, lo que la realidad nos está diciendo.* Hay que ver cuáles son realmente las voces que estamos escuchando, problematizar qué nos pasa cotidianamente con los hijos, con los amigos, en la escuela, en la universidad, en el posgrado, en la calle, en las comunidades.

Coordinadora
Creo que, en sí misma, la alfabetización es un proyecto que viene de arriba porque no surge de la comunidad; nosotros estamos financiando un solo proyecto de alfabetización con mujeres rarámuris porque la gente muy pocas veces ha expresado querer leer y escribir, y para nosotros, ese es un punto de partida básico. Ellos tienen otras necesidades, otras preocupaciones, como los proyectos productivos, la salud y muchas otras cosas más. Si bien en algunas comunidades hay grupos de intelectuales indígenas que han empezado a investigar su propio idioma, la alfabetización en muchos casos fracasa al no estar vinculada con proyectos que cubren necesidades básicas.

Estela Quintar
Me parece muy interesante esto que se está planteando, la contradicción entre lo que los intelectuales indígenas quieren y lo que la propia comunidad quiere. El problema es recuperar el sentido de lo propio en la comunidad, pero para saber eso hay que trabajarlo con la comunidad, saber escucharla, si no, el problema va a seguir siendo de algunos. El asunto es cómo profundizar en el síntoma para ver qué hay detrás, construir el problema. Tampoco se trata de esperar a que por sí sólo aparezca el problema para luego hacer algo. De lo que se trata es de potenciar el fenómeno.

En el sistema educativo existe un circuito que es típico; nos dan financiamiento, entonces volvemos a hacer lo mismo, con algunas pequeñas modificaciones de forma, para que nos vuelvan a dar recursos. ¿Cómo salimos de ese circuito para ver alternativas? En América Latina, durante los últimos 10 años se triplicaron los fondos para educación, ¿qué hicimos con ese dinero? Volvimos a hacer nuevos lineamientos curriculares para la educación básica y la media superior, una reforma preocupada por cambiar los contenidos, pero exactamente desde el mismo lugar.

Salgamos del circuito. Demos una respuesta real, coherente y congruente a las condiciones de un fenómeno social para transformarlo, para no repetir la misma cura, el mismo acto.

Participante

Durante años venimos trabajando en diagnósticos y en planeación participativa con varias ONG, así como con promotores regionales. A partir de esto se elaboraron cuatro planes microrregionales; en uno de ellos, se estableció un plan de desarrollo a 10 años para el poniente de Bacalar.[14] Se incorporó, en este caso, la metodología del diagnóstico participativo y el trabajo de gabinete. De repente nos surgió la duda acerca de a quién iba dirigido este plan, y nos pareció que a un sujeto de desarrollo que requiere de capacidades para llevar este plan a cabo. Esto nos llevó a elaborar un diplomado en gestión y animación del desarrollo, porque de eso se trata; no se pretende que aprendan a sembrar, tampoco de formar promotores culturales, sino de formar gestores hacia afuera y hacia adentro de la comunidad, que tengan una visión del desarrollo endógeno y sostenible. Para ello, nos acercamos a psicólogos educativos para que nos ayudaran en el análisis de cuestiones como el dominio de los lenguajes de la gente, español, las matemáticas y las funciones manifiestas de las estructuras cognitivas. Ahora estamos tratando de articular las necesidades de aprendizaje de la población con el análisis de la realidad.

A un grupo de promotores culturales se les aplicaron pruebas de habilidades de razonamiento y los resultados obtenidos fueron puntuaciones que reportan dificultades de la población para la distinción de lo relevante e irrelevante en la percepción y la definición de problemas, así como en la capacidad de comunicar una respuesta ante la problemática que se presenta, en poder describir y generalizar, etc. La pregunta que me surge es de orden ético: ¿es probable que el no contar con ciertas habilidades de razonamiento permita a los promotores culturales mayores y mejores posibilidades de creación de un mundo simbólico más rico, el que, generalmente, es muy propio de su cultura? ¿Sería posible que todo esto se perdiera si impulsáramos un programa de adquisición de estas habilidades, que los formalice y academice? Los instrumentos de evaluación de funciones cognitivas y de razonamiento lógico, ¿son pertinentes para conocer qué es lo propio de la racionalidad indígena?

[14] En el estado de Quintana Roo, México.

Estela Quintar

Justamente, uno de los problemas que tenemos en el razonamiento occidental es lo dilemático: mi modo de razonamiento o el modo de razonamiento de ellos; si yo intervengo destruyo su modo de razonamiento, si no intervengo les sucede algo; eso es algo muy propio del orden colonial. El desafío es cómo articulamos una traducción del modo de razonamiento indígena, que es absolutamente distinto al nuestro y, por lo tanto, genera sentidos diferentes. El tema es la relación.

Hugo Zemelman

Me parece que habría que partir de lo concreto; esto es: *¿qué es lo que se quiere hacer con los grupos?* Esto supone plantearse problemas con respuestas diversas. Ustedes trabajan con grupos: los alfabetizan, los educan, los diagnostican, les dan asistencia en diversas áreas; todo eso está claro, pero, ¿por qué lo hacen?, ¿para qué?, ¿cuál es el proyecto a largo plazo? Ese es precisamente el problema de ustedes. Nos interesa que eso que estamos llamando progreso económico, social, etc., se haga rescatando como sujetos a las comunidades, como actores sociales, con interés por respetar sus identidades. Es aquí donde está el desafío: construir sus propias estructuras productivas, de comercialización, de manejo de recursos.

En ese sentido, el problema de la función cognitiva, por ejemplo, no puede conceptualizarse si no es en función de un contexto cultural. ¿Cómo poner en juego esa otra racionalidad, en un orden que no la respeta?

Varios economistas que conozco, dirían: "¿por qué tanto problema si sólo se trata de que sean empresarios? Claro, a la luz de los empresarios todos los problemas se resuelven; pero, a la luz de los empresarios, la preservación de la comunidad como sujeto no es relevante. Para ellos hay que dar lugar a las individualidades, lo cual es, por otra parte, lo que algunas ONG han logrado espléndidamente en México: disolver comunidades y remplazarlas por pequeños productores.

Estela Quintar

Lo que está señalando Zemelman, y lo que a mí me parece un desafío, es crear algo nuevo que argumente teórica y metodológicamente nuestras

formas de organizar el pensamiento. Vigotsky y Piaget, entre otros, pueden darnos pistas, porque no estamos hablando desde una postura chauvinista ni xenofóbica; estamos hablando de darnos cuenta de que tenemos ahí un vacío que nos coloca en un esfuerzo de pensamiento epistémico fuera del orden dominante, fuera de una racionalidad de orden único, con lo cual hay que asumir el conflicto existencial y cognitivo que esto conlleva. Obliga a inventar cómo llenar ese vacío. Una cuestión que en México rompe con unos parámetros muy fuertes en términos de la racionalidad occidental es la racionalidad comunitaria, esa otra racionalidad donde el mundo se piensa distinto y se organiza el pensamiento desde otra manera.

Un autor que estoy empezando a trabajar, Rodolfo Kusch[15] ha hecho una traducción del modo de razonamiento del mundo indígena del Altiplano, a partir de vertientes heiddeggerianas. Rodolfo Kusch no es muy conocido porque es latinoamericano, conocemos más a Piaget, que no se entienda que está mal, pero no podemos organizar la comprensión de la racionalidad indígena desde Piaget como lo hacemos ahora, ni desde Vigotsky; ésos son insumos que nos dan pistas teóricas para pensar otras racionalidades

Hugo Zemelman

Quiero terminar con dos observaciones acerca de lo que implica la idea de función cognitiva en términos de la racionalidad que le subyace. El problema no es decir: "los instrumentos de evaluación de las funciones cognitivas, etc.", sino qué tipo de racionalidad hay detrás de esas funciones cognitivas; cuáles son las funciones cognitivas del mundo de vida de los indígenas, lo que, en definitiva, nos lleva a un problema que no pueden soslayarse como se está haciendo ahora. No pueden soslayar que detrás de todas las disquisiciones, lo que tienen que resolver es el problema del sujeto social. Y si no lo tienen

---

15 Rodolfo Kusch es una de nuestras personalidades olvidadas. Su obra tuvo muy escasa aceptación en Argentina. En cambio, en América Latina mereció elogios, atentas lecturas, y la aceptación de que, a través de su pensar, se rescata la dignidad filosófica de las cosmovisiones indígenas americanas. Su empeño fue revalidar la visión de la realidad de la cultura incaica. Su obra paradigmática en este sentido es América profunda. Mediante el análisis de la visión del mundo andino, Kusch examina su categoría existencial del "estar" que contrapone al "ser" europeo.

presente, van a perderse en mil detalles. ¿Qué es lo que da unidad a todo esto?, un conglomerado, un colectivo o como quieran llamarlo, qué es lo que hay que entender por sujeto. *¿Qué tipo de actores son los que están ahí?* y, por lo tanto, *¿qué se puede hacer para que esas comunidades se preserven como actores?*

En ese contexto cabe plantearse el siguiente problema: *desde las comunidades indígenas,* ¿qué tipo de actor se contiene en potencia? ¿Qué pueden hacer las ONG? ¿Qué podemos hacer desde nuestro propio accionar?

Hay que descubrir al actor real, verlo en perspectiva; de ahí el desafío, las posibilidades que tienen esas comunidades para transformarse en actores. Puede que la propia comunidad no las vea, porque esté manipulada, subordinada a valores externos a ella. Esto es también parte del problema.

Estela Quintar

Estoy de acuerdo. Todo este contexto es lo que le da sentido a la toma de decisión del actor social. Sin embargo, en el ámbito de la educación, ese actor social tiene un modo de actuar socialmente y tiene que ver con un modo de razonar el mundo, por eso es interesante esto de lo singular, lo universal y lo particular, o sea, *no perder de vista el contexto que adquiere sentido desde un sujeto que piensa y actúa en ese mundo de determinada manera,* ahí es donde me parece que este tipo de investigaciones adquieren relevancia.

Un actor social es un sujeto pensante; tenemos que saber cómo piensa, cómo siente y cómo hace para darle sentido a ese contexto. Para considerar como actor social a otro diferente, por ejemplo, un indígena, tengo que conocer primero cómo razona en su mundo de vida para generar procesos de inclusión y de articulación de lógicas.

Hugo Zemelman

Cómo estudiar al sujeto, con qué ángulo de lectura es el problema de fondo. Si el sujeto no está definido como ángulo de lectura para la definición de las acciones en educación, en salud, en lo que sea, entonces estoy confundido, hago en definitiva mera asistencia.

Estas, son acciones que no pueden resolver personas encerradas en su torre de marfil. En verdad no es así. No es que yo esté haciendo un ataque al mundo de la academia; el problema es que no hay ahí un punto de relación entre lo macro y lo micro, porque cuando hablamos de actor, hablamos de personas que tienen relaciones entre sí, que piensan de determinada manera. En lo micro, gente como ustedes podrían trabajar perfectamente a partir de un espacio social claro, concreto, que tiene la virtud de vincular lo micro con lo macro.

El problema es qué estrategia hay para resolver sus necesidades. Ahí tienen el secreto del posible actor, pero *hay que saber leerlo.* Porque si vienen ustedes con la canasta de la asistencia, no van a leer la dinámica, sino las insatisfacciones aisladas una de la otra: quieren esto, quieren lo otro. Esto está muy bien, pero son los síntomas. El problema que está abajo es cómo está resolviendo el grupo sus necesidades, para lo cual se necesita método, porque no es un problema de adivinanzas, ni de solidaridad; tampoco es suficiente la buena intención ni las sistematizaciones.

Creo que ustedes están en la necesidad de buscar una solución, que es lo que de manera sintética podríamos llamar la distribución de los fenómenos sociales, económicos y políticos, es decir, ustedes trabajan en espacios geográficos acotados, que a su vez pueden contener muchos espacios sociales. Es muy claro que en la problemática de las comunidades indígenas, pero también de las comunidades campesinas, en general, se tiende a veces a olvidar que esos espacios acotados son parte de espacios mayores.

Voy a usar el símil de un estanque de agua: las comunidades de ustedes están en una superficie de agua donde está un señor en un punto determinado del estanque, quien se dedica a tirar piedras al estanque de agua sin tocar a las comunidades que ustedes están trabajando, pero esas piedras provocan ondas y éstas son la distribución social del fenómeno que afecta diferencialmente a las comunidades. Un ejemplo más concreto se da en la relación entre la comunidad y la estructura económica, política de México: ¿cómo llegan esas ondas que provocan las políticas públicas. Se toma una decisión en la Secretaría de Agricultura o en la Secretaría de Educación Pública, en un espacio aparentemente abstracto, que es el estanque de agua, y de alguna manera se distribuyen esas ondas que afectan, a veces, como maremotos a esas comunidades. Es ahí donde tiene relevancia el problema

del sujeto, cómo está siendo afectado ese sujeto colectivo, cómo está siendo desarmado, y cómo está siendo vigorizado. Aquí es donde viene el problema de las estructuras de poder, porque éstas son las formas privilegiadas de vinculación de esos escenarios aislados, que son las comunidades, con su contexto; porque la gente que tiene poder y capacidad de decisión. Es la que tiene la posibilidad de transacción con su contexto, y a través de dicha capacidad están dando respuesta a las ondas que provocan una determinada política de gobierno. Pero, ¿qué pasa adentro?, ¿se van a seguir produciendo ondas dentro de los lugares más pequeños de este lago?

Constantemente se están viviendo esos movimientos, pero si éstos no son incorporados al diseño de políticas significaría que ustedes están idealizando una situación o fragmentándola, que es otra forma de idealizarla. Aquí se plantean problemas epistémicos y metodológicos relacionados con la forma de pensar la realidad en su especificidad histórica, la cual se da por el tipo de relaciones que tiene una comunidad con un contexto conformado por una serie de otras situaciones, que la afectan y son, además, afectadas por la capacidad de reacción que esa comunidad tiene sobre otras comunidades de la región o del país.

Estela Quintar

Vuelvo al ejemplo del poder. Podríamos imaginar al poder como una piedrita que se tira a un lago o a un estanque. El poder se expande a través de un proceso de difusión, pero el no ver que puede haber un movimiento interno en la profundidad del propio lago, que genera una contraonda, es negar la posibilidad de transformación de los sujetos. Hay un poder latente. Creo que en América Latina la fuerza latente ha sido la idea de "comunidad indígena" con la cual se han podido contrarrestar las ondas del poder dominante colonial.

La idea de comunidad es muy fuerte en términos de racionalidad, de operación en la acción, de prácticas culturales. Si no se tiene autonomía para creer que uno puede generar una comunidad de sentido, entonces somos fanáticos de la interculturalidad; pero así no lograremos nada. El tema es cómo hacemos para construir comunidades autónomas de sentido. Para eso deben conocerse los modos de razonamiento de los sujetos, así como producir sentido de contracultura al orden.

Participante
Desde una visión intracultural, es importante la reflexión sobre lo propio. Pensamos que no es necesario pensar como maya. Hay que pensar como uno mismo. Es fundamental establecer el diálogo intercultural entre comunidades de sentido; así podremos encontrar en la diferencia seres humanos con la fuerza suficiente para cargar con su historia, para construir sentido, para cuestionar y replantear todo el tiempo su propio proyecto.

Nos preguntamos si toda práctica educativa es perversa. Sabemos que puede serlo; sin embargo, la práctica educativa puede ser una constante búsqueda común de sentidos, lo cual implica romper con paradigmas y estructuras. La educación dejará de ser perversa cuando contribuya a que los huicholes, los nahuas, los mayas y los mestizos, nos encontremos en comunidades de sentido. Un ejemplo claro de esto fue la marcha zapatista. Todos queríamos cuestionar el orden desde la legalidad, cambiar la ley; claro que no lo iban a hacer, porque los obreros iban a convocar a toda la sociedad y luego del mismo modo, los intelectuales, etc. Íbamos a construir el país que queríamos y claro que, a los "guardianes del orden", no les gustó.

Recuperamos una pedagogía de la autonomía que es, más bien, una metodología de la autonomía perversa, donde el discurso es desmentido por la práctica que rompe con metodologías.

Hugo Zemelman
Ustedes manejan un concepto polémico: ¿qué es la autonomía?

Participante
También nos hicimos esa pregunta que dio lugar a que cada uno de nosotros fuera trayendo ejemplos cercanos de lo que hemos entendido por autonomía y de cómo se ha vivido en Uruguay o en Paraguay.

Participante
El análisis de la autonomía nos llevó al problema de lo individual y lo colectivo; esto nos conflictuó bastante porque la autonomía se confunde con libertinaje. De alguna manera sentimos que la autonomía rehúsa esa comprensión: no es "sálvense quien pueda", sino una cuestión colectiva. Por ejemplo, frente

al Plan Puebla-Panamá, debería surgir un pensamiento autónomo, armado desde la comunidad de sentido.

Participante

De alguna manera, todos nos sentimos incluidos en nuestras reflexiones. No puedes consentir que la autonomía lleve al individualismo; ¡sí¡, debe respetarse al sujeto como individuo, pero no debe llevársele al individualismo. Con relación a lo colectivo, no puedes permitir tampoco que el sujeto se diluya. Esta es una contradicción; lo importante es tener conciencia de ella. Esto puede permitir la construcción de sentido, formar sujetos, precisar para qué y cómo construirse como sujeto autónomo.

Estela Quintar

En este sentido, quisiera contribuir a esta reflexión con algunas consideraciones: el tema de la autonomía es muy importante en términos de construcción de sentido, pues implica reconocer que vivimos en un espacio heterónomo; heterónomo en términos de una sociedad que marca pautas, normas, reglas; de ahí el desafío de ser autónomo. La construcción de autonomía es social, una especificidad histórica subjetiva y colectiva, una articulación microsocial y macrosocial.

Quien hace un trabajo profundo sobre el tema de la autonomía es Cornelius Castoriadis,[16**] quien es uno de los pensadores que más ha trabajado este concepto. La autonomía no puede pensarse fuera de la *heteronomía,* es decir, no puede pensarse sin los otros. Por eso es un desafío de cons-

16 ** *Cornelius Castoriadis* (1922-1997): filósofo, psicoanalista, militante político, pensador social, economista… Fue cofundador del grupo-revista *Socialismo o Barbarie* (que se publicó entre 1948 y 1967), desde el que inició una crítica radical de la URSS en particular, y del marxismo en general, defendiendo el autogobierno de los trabajadores. Esto —entre otras cosas— desembocó en un nuevo modo de pensamiento y reflexión, que halló expresión en buena medida en el Mayo Francés de 1968, y se expandió a otros lugares del globo. El pensamiento de Castoriadis ha sido uno de los aportes más importantes a la elucidación ilimitada sobre el ser humano y la sociedad, en la última parte del siglo xx, abarcando de modo profundamente interrelacionado, campos como el de la política, el psicoanálisis, la filosofía, la economía, etcétera.

trucción de sentidos. En términos de un orden heterónomo, el sujeto se minimiza al orden establecido.

Participante
Entonces, ¿el horizonte de sentido sería el de la lógica de la liberación?

Estela Quintar
El tema de la autonomía supone conciencia histórica. Es darse cuenta y dar cuenta de la especificidad histórica subjetiva y colectiva. Esto es importante y exige estar en permanente sospecha de las propias creencias. La sospecha epistémica es un instrumento que está en medio: cómo construir un código de articulaciones entre cosmovisiones. Pensando lo que se está pensando. Hay que cuidar el para qué, porque no estamos hablando de un *para la muerte,* sino de *un para qué con sentido de comunidad de vida, de una latencia permanente de recreación de esa comunidad.* Este es un concepto muy importante. Hay que cuidarlo. El tema de la autonomía lo entienden muy bien los indígenas; por eso ellos no piden hacer un mundo aparte, sino una autonomía en esta complejidad social.

Por otra parte, es importante lo que trae a colación el compañero: obligarse a la permanente sospecha, entendida como un acto reflexivo para generar conciencia histórica. La sospecha, como acto epistémico, permite el reconocimiento de los conflictos, de las vivencias en el propio contexto, es decir, el reconocimiento de la especificidad histórica de los fenómenos sociales por los cuales transitamos.

5.3. Comentarios finales

Participante
La asistencia a los seminarios es una experiencia formativa muy interesante, muy rica; sin embargo, las repercusiones de esto tanto a nivel individual como institucional son todavía difíciles de vislumbrar: es, por decirlo de alguna manera, como un embrión, algo que apenas se está gestando. Si consideramos las realidades, los contextos en los que nos desenvolvemos cada

uno, es fácil de entender que los tiempos en los que los frutos de este proceso se van a ir produciendo, van a ser también distintos; necesariamente, los procesos de formación de cada uno de nosotros van marchando a ritmos distintos, pero seguramente habrá resultados interesantes.

Para muchos de nosotros, la oportunidad de estar en estos seminarios nos dio la posibilidad de empezar a reflexionar formalmente sobre el tema. Algunos hemos realizado cierto trabajo que definimos como de naturaleza intercultural. En muchos casos la reflexión sobre lo que esto implicaba no se había dado o se había dado de manera todavía muy somera. En este sentido, el seminario ha sido muy rico porque ha permitido generar realmente esa discusión y, sin duda, los resultados se verán. La posibilidad de venir y tener un punto común, un punto de interés que nos une, ha sido algo muy valioso, pues nos ha permitido reflexionar sobre nuestra práctica, darnos cuenta de algunos equívocos y aprender también de los equívocos de los demás.

Ha sido muy interesante poder escuchar con calma y, sobre todo, a partir de la devolución que se fue haciendo desde lo que nosotros decíamos, ver cómo se podrían aterrizar las propuestas que manejan tanto el doctor Zemelman como la doctora Quintar. En este sentido, la experiencia formativa también ha sido muy interesante, aunque tal vez todavía está en proceso de asimilación; esto es una cuestión importante también. Vale la pena resaltar la actitud receptiva de todos los participantes. Ha habido mucha disposición de escuchar al otro, de escuchar tanto sus experiencias como sus puntos de vista. No es fácil generar estos espacios con tanta tolerancia, con tanto respeto, con tanta disposición al trabajo. Ha sido bastante fuerte e intenso. También los organizadores tienen que revisar de manera objetiva qué fue lo que pasó y ver cómo se puede corregir.

Una de las cuestiones importantes de resaltar, tanto por las repercusiones que va a tener como por las dificultades que nos han implicado durante el trabajo desarrollado en este seminario, es el trabajar con esta perspectiva crítica, el cómo aterrizar esto; es algo que sin duda a todos los participantes nos ha causado mucho problema, pero por lo que se ha podido ver aquí, es una propuesta que nos convoca a seguir haciendo el esfuerzo de generar trabajo en esta dirección y desde esta perspectiva.

Otra de las cuestiones tal vez más interesantes de lo planteado como discusión teórica es, el haber explicitado el hecho de aprender a ver la realidad de una manera distinta, en términos de percibir las múltiples dimensiones que implica la necesidad de diversificar los enfoques con que se trabaja, de modificar las visiones con que entramos al trabajo y sobre todo la posibilidad de hacer planteamientos alternativos, de construir realidades posibles de potenciar.

Participante

Recuerdo un aforisma que en medicina utilizamos: "el ojo ve lo que está detrás de él". Cuando en el primer seminario tuvimos la invitación del doctor Zemelman para construir los conceptos, una lectura decía que el error humano, el error fundamental, no está tanto en el juicio, sino en el sistema de representaciones que explican el mundo; llegamos aquí con muchos sistemas de representaciones, preguntándonos sobre algo común: la interculturalidad. Aprendimos a mirar, a indagar, a preguntar y con una prescripción que creo fue la única válida: el no prescribir, el no dar la receta a la realidad. Muchos nos vamos con ese aprendizaje de mirar y a deconstruir lo que está detrás de la mirada, o sea, nuestro propio discurso interno.

Una persona me comentó hoy que había cambiado incluso su forma de relacionarse con los demás participantes de este seminario. En esta transformación que buscamos del mundo con esta propuesta epistémica didáctica estamos aprendiendo a transformarnos a nosotros mismos. Habría que rescatar y retomar mucho más en el trabajo de reflexión las categorías de hegemonía, explotación, globalización y, sobre todo, las que se oponen a ello: los proyectos sociales, los proyectos de futuro, los mundos negados, los mundos que se resisten, los cuales son términos que estuvieron saliendo con mucha constancia en esta mesa, así como los de sujetos sociales o sujeto social emergente. Esta es una comunidad crítica que puede tener continuidad. El desafío está en darle continuidad a este núcleo de buen sentido para potenciar los proyectos a los que nos sumamos; estos proyectos que quieren una vida buena.

Participante

Nuestra experiencia en estos tres encuentros ha tenido sólidas orientaciones, lo que ha posibilitado, efectivamente, un ambiente de construcción del imaginario colectivo y, sin lugar a dudas, se ha logrado establecer y consolidar un espacio de reflexión y de análisis sobre este tema emergente. La experiencia de estos encuentros ha sido un proceso sistemático de diálogo, un intercambio de saberes.

Esto nos compromete con ese campo amplio de posibilidades de sentido. El desarrollo de este proceso nos ha permitido transitar por diversos estadíos y diferentes perspectivas para el análisis de la interculturalidad, a partir de categorías centrales como el conocimiento y la perspectiva epistemológica y metodológica que Estela Quintar no dejó muy puntualmente de mantener. Un gran aprendizaje es que efectivamente la evaluación y la sistematización no se agotan en la recuperación crítica de la experiencia

Finalmente todo esto contribuye a recrear nuestra propia práctica social, nuestras experiencias, nuestros proyectos. El conocimiento del sujeto es lo que nos puede dar perspectiva para instalarnos en ese horizonte común tejido a partir del sujeto indígena y de su propia historicidad.

Participante

La reflexión que hemos tenido en las dos sesiones, ha sido muy pertinente para mí. Siento que aporta mucho la reflexión que como persona y como grupo de trabajo de Hopelchén[17] y la Península estamos teniendo respecto a la revisión del papel de las organizaciones civiles que tenemos en las regiones rurales frente a lo que se llama el desarrollo. Esto nos lleva a generar, a acompañar y a facilitar el impulso de propuestas alternativas endógenas de desarrollo; para mí sí fue muy pertinente y enriquecedor, aunque también viví cierta dificultad para apropiarme de todos los conceptos que en cascada se dejaban venir, así como de los cuestionamientos teóricos y metodológicos que de repente sentía que eran demasiados para mi capacidad

---

[17] Región del estado de Campeche. Este municipio fue asiento de importantes núcleos mayas, así lo demuestran los sitios arqueológicos que se encuentran diseminados por todo el estado.

de apropiación. En ciertos momentos llegué a preguntarme si no estábamos propiciando en estos espacios interrelaciones interculturales una distinción entre los más académicos y los que no somos tan académicos y que, por tanto, tenemos otras vivencias cotidianas muy demandantes y cuestionantes, pero también muy potenciadoras.

Finalmente, me quedo con un saldo positivo sobre la importancia de la sospecha epistémica como parte del método. Uno quisiera apropiarse de más. Visualizo que esto es muy importante. Por otro lado, quiero resaltar que fue también una gran oportunidad para conocer el trabajo que otras personas vienen realizando en distintas partes y reconocer que puedo sentir empatía, admiración y curiosidad por estos esfuerzos cotidianos. Ahora vamos a ver cómo repercuten estos cuestionamientos teóricos metodológicos en nuestras trincheras, nuestros rincones de trabajo.

Participante

No tengo una práctica educativa directa y eso pesa de alguna manera en la construcción que todos estamos haciendo aquí; pero, para nada estoy ajena a la reflexión. Me tiene muy apasionada la parte epistémica como posibilidades de mirar la vida, de construirla, de otorgarle sentido. El seminario ha sido un encuentro con interlocutores, con voces que están indagando también sobre categorías cuyo sentido no me había apropiado, como la de sujeto social, que me permite agrupar otra serie de categorías de otras disciplinas.

Este proceso implica no sólo otorgar nuevos sentidos, sino la pérdida de otros sentidos. Ello me ha llevado a detenerme desde hace rato en el sentido de lo que hago. Esto ha implicado cambios de visión y de formas de relación y de acción, lo cual me ha empujado, afortunadamente, a espacios como este seminario que me permiten decir "¡ah!, estas pistas iban por aquí".

Aunque no soy filósofa, el asunto epistémico me apasiona desde hace mucho tiempo, porque me parece clave para esta construcción un cambio de mirada, de visión, que se transforme en una forma de actuar. Me parece que debemos seguir trabajando colectivamente.

Agradezco este espacio, este gran intento de entrar en contacto directo con el sujeto y sus emociones; esto es valiosísimo para mí. Me parece muy

rico establecer espacios de encuentro con cierta continuidad, porque se construye un referente colectivo necesario, justamente, para después entrar en acciones de construcción diferentes; solos no vamos a ningún lado. Esto da un hilo conductor a todo lo que hacemos, para posteriormente formar una red.

Participante

La participación en este tipo de eventos nos permite reflejarnos más allá de lo cerrado de nuestros contextos y abrir la reflexión, con la orientación que nos dan los especialistas en el tema, a ideas de cómo nos comportamos ante los otros, porque en el caso de Guatemala, los hermanos que tratan la interculturalidad no están claros si es sólo para el maya o para el indígena nada más. Es necesario buscar cómo llenar ese vacío. Esto me permite llevar ideas a mi país sobre cómo vamos a dar tratamiento a lo que es la interculturalidad; de esa manera, los indígenas vamos a tener un lenguaje común, aunque entiendo ahora que la interculturalidad no es solamente para nosotros como indígenas, sino para la nación, independientemente de quién la conforma.

Tenemos que descubrir el problema, ver de dónde viene. Eso es lo más relevante para mí, pues nos lleva a una reflexión que nos permite unificar criterios y regresar un poquito atrás para ver dónde estamos, qué estamos haciendo y qué queremos hacer para encontrar el punto de partida, es decir, que no haya choques más adelante.

También estoy muy agradecido. En nombre de mis hermanos que conformamos nuestro país, les doy las gracias por permitirnos el espacio; esperamos que no sea la última vez, sino que haya un seguimiento y, de esa manera, tengamos claro qué queremos alcanzar como país.

Participante

La satisfacción de que nos hayamos encontrado me lleva a agradecer en lo personal a cada uno y una de los participantes, porque me parece gente honestamente entregada a algo que tiene que ver con la justicia y con la dignidad humana. Muchas gracias a Hugo y a Estela. Los aportes que ustedes hicieron son políticamente muy relevantes, teóricamente muy interesantes.

Por último, me gustaría que otras personas pudieran, de alguna manera, recibir también el beneficio de este encuentro y de este trabajo; desearíamos que se generaran publicaciones tanto digitales como impresas. Si decidiéramos continuar y esto fuera posible, nosotros estaríamos dispuestos, con todo el apoyo, a continuar esta reflexión latinoamericana intercultural. Tengo la esperanza de que este tipo de espacios redunden en el bien de todos.

Participante
Estos eventos me ayudaron mucho. Dieron luz a mi visión profesional sobre cómo potenciar sujetos. Me llevo muchos cuestionamientos. La parte que viví más intensamente en el segundo seminario es cómo nosotros, agentes externos, cuando trabajamos con una población rural o marginada, queremos siempre hablar por ellos: "es que las mujeres indígenas dicen". En el segundo seminario me asumí preguntándome qué pienso en relación con mi trabajo con las mujeres indígenas. La reflexión sobre la interculturalidad me dio mucha luz acerca de cuáles son mis aportes y cómo puedo despertar mis capacidades para ayudar a las compañeras de la región donde trabajo a partir de problematizar. Me ha costado mucho trabajo apropiarme de la cantidad tan inmensa de conceptos que hemos visto aquí; me parecen muy valiosos y estoy haciendo el esfuerzo de apropiármelos y de utilizarlos adecuadamente.

Me parecen muy enriquecedores estos espacios para mi práctica cotidiana y muy valioso el trabajo que cada una y uno realiza en sus regiones. Aprendí que lo que hacemos en la academia, en la escuela y en las organizaciones civiles, es aportar elementos valiosos. Tenemos también nuestros errores, pero a partir de estas reflexiones me voy fortalecida. Los elementos que se han vertido aquí nos ayudarán a reflexionar de manera sistemática sobre nuestra práctica. Una sugerencia es que ojalá siguieran celebrándose estos seminarios para poder reflexionar también sobre la globalización y el desarrollo local, pues finalmente estamos insertos ya en este proceso.

Participante
Los aprendizajes que hemos adquirido en los tres eventos provocan en nosotros algunos grandes retos. Como grupo de Guerrero estamos involucrados

en el ámbito intercultural y esto lo tenemos que enfrentar en equipo e incluso incorporar a otros sujetos que nos vengan a reforzar, lo cual no es nada fácil. Adquirimos los elementos básicos conceptuales, aunque éste es hasta cierto punto el gran problema: cómo ir descifrando estos conceptos y poder ubicarlos de acuerdo con las necesidades que se nos vayan presentando en nuestras realidades. Quisiera agradecer a los organizadores su amabilidad y por la aceptación de esta delegación de Guerrero, porque somos muchos los que venimos; en cambio de otras entidades son contados. Esto lo vamos a valorar para poder ampliar la cobertura. Ojalá que tengamos otros momentos de reunión para continuar indagando sobre el conocimiento.

Hugo Zemelman
Hay dos formas de cerrar este Encuentro: una, diciéndoles a ustedes que me parece muy estimulante, que estamos todos muy contentos y de acuerdo; la otra, diciendo algo más que eso. Dentro de ese espíritu de satisfacción quiero señalar algunas cuestiones necesarias de plantear, como es el desafío que ustedes están enfrentando desde hace ya mucho tiempo. Son desafíos, diría yo, antiguos, por lo tanto, si son antiguos, lo primero es preguntarnos por qué seguimos con los mismos desafíos.

Me produce la sensación de que a veces se hacen discusiones de toma de conciencia para después volver a cometer los mismos errores; lo que estoy señalando no es grato, pero es necesario. Si hay una palabra que me produce rechazo es la palabra sistematización, porque con esta palabra se callan muchas cosas y se vuelven a cometer los mismos errores. Recuerdo que por lo menos desde finales de 1970, he tenido oportunidad de establecer diálogo con grupos como los de ustedes; nos hemos reunido en varios lugares, hemos entrevistado a gente que ha trabajado en diversos lugares de México, nos hemos reunido en el Colegio de México y las conclusiones siempre fueron: sistematicemos, sistematicemos de nuevo lo sistematizado y así sucesivamente sistematizando. Se cometen errores profundos *¿Sistematizando qué?,* es la pregunta que les dejo planteada.

De un grupo como el de ustedes, me alegra mucho escuchar lo que he escuchado, pero tienen que asumir algunos compromisos más allá de los que ya han asumido. No estoy cuestionando los compromisos que justifican

que estén trabajando en lo que están trabajando; no hablo de ese compromiso. Estoy hablando más bien de llamémoslo así, aunque esto pueda sonar pueril, de *compromisos profesionales en relación con el propio quehacer.* No basta simplemente hacer saludos a la bandera y hablar de lo hermoso que es la solidaridad y de lo bellísimos que son los compromisos éticos, porque esto lo vengo escuchando desde hace más de 20 años y aquellos grupos humanos que creyeron en esos compromisos éticos siguen peor que hace 20 años. Han hecho experimentación tras experimentación; no se valen las experimentaciones sociales como las de laboratorio, que han jugado con grupos de campesinos haciéndoles cambiar, por ejemplo, proyectos de producción o de desarrollo social, para después abandonarlos. No digo que este sea el caso de ustedes, pero es parte de la historia; por lo tanto, hay que recordarla.

Cuando hablo aquí del compromiso, me refiero al *compromiso profesional en un sentido amplio, que es tomar conciencia* de qué es lo que pasa, del por qué no se puede progresar como se requiere, porque esto no es un problema de buenas intenciones. Todos tenemos buenas intenciones, pero el problema es que los espacios para *diseñar políticas alternativas para los grupos,* como los que atienden ustedes, son cada vez más pequeños; por lo tanto, las autonomías posibles son cada vez más débiles. Eso hay que asumirlo fríamente, con lucidez. Es por eso que me parece muy importante lo que aquí se señalaba con respecto a los tres seminarios: tiene que salir algo más que simplemente decir: escribamos nuestra experiencia. Sí, eso siempre se ha hecho y es parte de lo que llamo sistematizaciones, muchas de ellas fuertemente dolosas.

El gran problema de fondo que tienen ustedes es comprender en su cruda realidad, sin prejuicios, sin reduccionismos ideológicos, sin preferencias valóricas, lo que son los colectivos sociales que pueden en un momento determinado ser sujetos. Entonces, la pregunta que cabría hacerse es: *¿cuándo pueden ser sujetos y cuándo dejan de ser sujetos?* Aquí estamos enfrentando una cuestión importante: entender lo que es un grupo humano cohesionado y que tenga proyecto, lo cual no está garantizado.

También aquí hay graves problemas metodológicos que no están resueltos y que se sintetizan en la siguiente frase: *comprender lo que es un*

colectivo en términos de sus posibilidades de ser o no ser sujeto supone plantearse de inmediato la segunda cuestión: ¿qué es el sujeto? Este concepto, que sin duda usamos todos los días y que ustedes mismos tienen que utilizar en sus propias discusiones, tiene significaciones confusas y esa confusión no es un problema de ideas claras; la confusión viene de la complejidad misma del fenómeno. Aquí tenemos que trabajar desde la exigencia de esas realidades sociohistóricas que tenemos adelante y que son hechas por los grupos humanos a quienes ustedes están atendiendo en estos momentos en distintas direcciones.

El conformar un espacio de reflexión formal es importante. Las reflexiones que están haciendo ustedes en sus discusiones cotidianas en su trabajo son muy intensas, pero aquí se trata de una *reflexión diferente: es formal en el sentido de que es una reflexión de distanciamiento del trabajo para verlo mejor;* esto exige un cierto rigor, una cierta organización que representa un paso de avance para no seguir repitiendo las famosas sistematizaciones. Se plantea un problema muy profundo, que, en este momento no se puede resolver en el cenáculo académico. Todas las cuestiones metodológicas vinculadas a la problemática de los sujetos sociales no pueden resolverse solamente en la academia, porque requiere de personas que como ustedes estén en contacto directo, constante y permanente con esas realidades vivas; pero, a la vez, supone *tener conciencia de la responsabilidad que eso implica.*

El hecho de que el problema de los sujetos sociales sea un agujero negro no es casual; se debe a muchos factores: uno es de orden metodológico que es, quizá, el más complejo. Pero también se debe a otro hecho vinculado con la pugna ideológica del mundo de hoy, es decir, a un punto de choque, de confrontaciones entre posturas ideológicas, filosóficas y políticas en cuanto a las concepciones del hombre y de la sociedad, es la discrepancia en la teorización de lo que son los sujetos sociales.

Quiero destacar que sería muy importante que asuman el compromiso de crear ustedes mismos un espacio de reflexión formal acerca de los problemas metodológicos para el conocimiento de los sujetos sociales. Este es un desafío que aparentemente les pongo aquí como una suerte de cejo técnico profesional, porque detrás de este enunciado está todo un problema de carácter cultural y político de primer orden. Es importante que

entendamos esto como un eje ordenador de casi todos los problemas que se puedan plantear sobre la realidad social —aquí entramos en otro tipo de consideración—, porque el conocimiento cabal de los sujetos sociales en todas sus formas, es la piedra de toque para cualquier lectura alternativa de la realidad.

Si hoy o el día de mañana queremos decir que debemos transformar la educación o las concepciones del desarrollo económico para superar el desarrollo económico ceñido a una racionalidad depredadora —lo que los economistas definen como desarrollo autosustentable— o si pensamos realizar estudios de migración, estudios de recursos naturales, de la familia, de la salud, etc., para construir un conocimiento que permita definir políticas alternativas de desarrollo tanto económico, social como cultural de las realidades de los países, debemos entender que todo debe pasar por el sujeto, porque podemos obtener hermosos diagnósticos y elaborar las descripciones más olímpicas posibles, pero si éstas carecen de sujeto se quedarán sólo en el papel.

El problema que caracteriza al momento actual de América Latina es que existen muchos discursos sin sujeto. Cuando hablo de sin sujeto no estoy diciendo sin persona; por supuesto, los discursos son elaborados por personas, sujetos. Estoy hablando de sujetos sociales, sujetos con fuerza. Podemos encontrarnos con muchos sujetos que no reconocemos como tales y que, por lo tanto, no llegan a tener su propio discurso. Esto tiene que ver con el problema de la alternativa, pues si no se resuelve quiénes son los sujetos que pueden empujar políticas diferentes del orden que sea, nos quedamos en el discurso y los estudios, en el mejor de los casos, son discursos puramente retóricos, probablemente útiles asistencialmente, pero en ningún caso van a ir más allá de estos límites.

Este es un punto que ustedes deben procesar porque es delicado, pues significa que el trabajo que están haciendo o podrían llegar a redefinir en el futuro, es uno más concreto. Me refiero a un trabajo concreto en términos de un inicio de vínculo con la posibilidad de constituir sujetos, con todo lo que ello implica en términos de ritmo y de tiempo. Nada de esto es rápido. Estamos frente a realidades imprevisibles. Lo que es importante es la relación existente entre la reflexión metódica y el problema de las alternativas;

no hay alternativa que pueda mostrarse como viable si no hay un conocimiento seriamente construido que lo muestre; se requiere de voluntad, generosidad y solidaridad; de un conocimiento que se construya desde esos parámetros valóricos, que de alguna manera están representados por gente como ustedes.

El problema de las alternativas es, en este momento, un imperativo histórico. Por eso decía que los espacios de autonomía de los grupos subalternos son cada vez más difíciles de descubrir; cada vez es mayor la subalternidad y quieran o no en ese contexto están ustedes situados.

Creo que seminarios de esta naturaleza tendrían que contribuir a enriquecer la reflexión sobre cómo se están manejando ustedes en esta situación histórica que es sumamente importante de comprender. Esto nos lleva a una tercera cuestión. El desafío aquí es —mirado ahora en el ámbito más acotado, modesto, concreto de sus espacios de trabajo— el poder reconocer realidades potenciables, lo cual plantea un problema metodológico. Si hay algo que justifica la idea de reconocer esas realidades en el ámbito cultural, político, social, institucional, tecnológico, etc., es precisamente el hecho de que la realidad potenciable es la única que me permite hacer lecturas alternativas, de otro modo permanezco encerrado en el curso dominante de los acontecimientos.

Si no pueden reconocerse dichas realidades en el contexto, evidentemente las posibilidades de lecturas alternativas son mínimas. No bastan los discursos ideológicos. No digo que no sean importantes o que no importen los valores. Son importantes porque dan fuerza; son la fuerza de la esperanza. Un buen discurso metodológico no puede construirse si no hay un sentido de historia, si no hay una perspectiva de futuro, porque si no hay un valor que los impulse, se pierden en el detalle, en la técnica —que es un poco lo que le pasa a las malbaratadas ciencias sociales de estos días, que tienen mucha técnica y pocos valores, poco pensamiento—. En ese sentido, me parecen importantes la ideología, la filosofía y los compromisos éticos, pero esto no basta: es necesario que desde esos valores ustedes sean capaces de construir un discurso "metodológico", para poder reconocer estas realidades potenciables que son la condición *sine qua non* para impulsar lecturas alternativas, aunque sean a microescalas. El poder se construye

desde abajo, desde lo micro; en ese sentido ustedes pueden llegar a tener un gran poder; digo que pueden llegar a tenerlo, porque no lo tienen, pero quizá llegarán a tenerlo más que los miembros de la academia formal.

Un cuarto problema consiste en desarrollar algo que se dio como un ejercicio incipiente, pero de manera insuficiente: problematizar la realidad que tengo adelante. El otro paso es poder pasar de esa problematización a lo que aquí se reclamaba como los momentos metodológicos operativos. En la discusión, para bajar el nivel de abstracción; se llamaba a esta problematización modo de razonamiento, aunque dicho así suena como una tarea fluida; pero, no lo es, porque estamos socializados por otros modos de razonamiento que nos impiden plantear esa problematización. Esto no es casual, pues no se trata de problemas de coeficientes intelectuales, sino culturales, de condicionamientos sociales que vienen de la escuela básica y pasan por la universidad. Todos tenemos la dificultad de problematizar. En alumnos de diversas instancias académicas universitarias de México y también de fuera de México, el síndrome es el mismo, por lo tanto, este es un hecho social, no un problema de formación, un estilo. La capacidad de problematización no se desarrolla cuando se lee la realidad desde los libros, sino cuando se leen los libros a partir de la realidad que conforma la propia historia personal.

Ustedes deberían plantearse los problemas a través del contacto directo con los grupos; poseen una enorme capacidad de problematización que no están aprovechando ni ejerciendo, porque piensan, quizá, que para poder formular problemas y distinguir lo real de lo imaginario, el problema real del síntoma, tienen que leer treinta libros que todavía no han leído. Aquí se plantea la cuestión metodológica como una forma de razonamiento que no se retroalimenta solamente de las lecturas de textos académicos, sino de la experiencia, de saber leer tanto la experiencia propia como la ajena; en ese sentido ustedes tienen un gran capital; esto es importante, porque la capacidad de problematización es, en el fondo, problematizar lo que veo.

La problematización de cualquier hecho social, fenómeno o situación que estén enfrentando requiere resolverse porque lo exige la realidad misma y no el gusto del investigador; esto es, los fenómenos que ustedes están analizando —de salud, educación, organización o de lo que fuere— son

fenómenos históricos. Por simples que parezcan o muy claros de describir son en realidad más complicados, porque eso que llamo salud o deserción escolar puede ser un síntoma de algo que no estoy viendo. Si queremos realmente reactuar sobre la realidad, no podemos hacerlo sobre el síntoma sino sobre aquello que está oculto; esto obliga a uno a estar alerta.

La problematización es una manera de pensar, un modo de razonar; no es un problema que ustedes vayan a resolver diciendo: "pongo todo en duda". No basta. Sería un primer paso, pero el segundo y tercer paso es: ¿cómo salgo de la duda?, lo cual supone formas de razonamiento que son parte de las cuestiones metódicas.

Por último, quiero mencionar que no es posible resolver las cuestiones que les he venido reseñando ni tampoco construir una lectura alternativa de la realidad, si quien elabora el diagnóstico o el diseño de políticas determinadas no se mueve con una cierta visión de futuro; si no hay visión, no hay posibilidad de conocimiento crítico. El punto está en que no se confunda lo que es la visión de futuro con el conocimiento, porque eso significaría que ustedes estarían reemplazando el conocimiento por posturas valóricas o ideológicas. No estoy diciendo eso; digo que sin éstas es muy difícil construir un conocimiento que pueda llegar a cuestionar esas exigencias valóricas. Por ejemplo, si quiero diseñar políticas que favorezcan la autonomía de la que hablaban ustedes, no debo construir una estrategia de autonomía si no tengo un valor de la autonomía; pero, a la vez, este valor no resuelve el problema de cómo ser autónomo, lo que supone un conocimiento más fino, más preciso. Estoy hablando de cuestiones elementales sobre lo que se podría hacer para liberar a grupos sometidos, viéndolos desde adentro, en sus contradicciones, con todas sus limitaciones, sus pequeñeces, sus mezquindades y egoísmos, así como sus propias explotaciones internas, sus estratificaciones y diferenciaciones sociales, que son parte de la realidad; es decir, si no soy capaz de penetrar en estos aspectos, mi valor de construir políticas de reivindicación en cualquier campo, se deshace por sí solo.

Hoy en día vivimos un gran desconcierto. Tenemos que reaccionar contra la idea de que "ya no hay de otra/que hacer lo mismo/que me dicen /qué hay que hacer". Esta es la máxima expresión de la hegemonía, que resulta de no entender y de no hacer el balance de los errores cometidos en

el plano de las organizaciones sociales, de las políticas públicas, del desarrollo económico... Sin embargo, podríamos señalar una lista de aciertos. En lo particular pienso que se aprende más de los errores que de los aciertos, pero en América Latina hay una gran amnesia en el mundo intelectual, en la intelectualidad clásica. No hay un balance de las grandes derrotas de los movimientos populares, campesinos, obreros y los proyectos populares nacionales. No existe un balance interno. Lo tenemos que hacer. Esto que decimos es aplicable a todos los países de América Latina, tanto en el plano microsocial como en el macrosocial. La historia de las llamadas políticas de desarrollo rural o de desarrollo agrícola y, en concreto, las experiencias de las reformas agrarias deberían estar fresquísimas en aquellos de ustedes que están trabajando con campesinos, así como los errores de las políticas de organización campesina y los de las políticas de capacitación campesina, que fueron monstruosos, porque muchos de sus errores, se siguen repitiendo hoy en día.

Con esto, reivindico la reflexión que ustedes mismos reclaman. Hay que tomar conciencia no solamente de las situaciones microsociales. Creo que el de ustedes puede ser, en gran medida, un trabajo para llevar a cabo en el ámbito de lo macrosocial, por decirlo de alguna manera. La macrohistoria está en la microhistoria, lo macrosocial está en lo microsocial. Hablamos, por ejemplo, de comunidades como diferenciando el aula de la escuela; sin embargo, tanto en una comunidad como en un aula está toda la sociedad. Más allá de nuestros gustos teóricos y pedagógicos, en esos espacios están ahí muestras de habitantes que habitan una determinada superficie y que tienen elementos comunes en el plano cultural. Ustedes tienen el privilegio de poder estudiar lo microsocial sin desvincularse de lo macrosocial; esto lo destaco porque hoy, más que nunca, es necesario reforzar lo que podríamos llamar estrategias de investigación; pero, también de movilización social de lo microsocial, lo cual se vincula con los problemas de las heterogeneidades y de las autonomías.

Diría que en el mundo están surgiendo nuevas formas de diseñar políticas. En América Latina hay varios ejemplos interesantes, como es el de comenzar a enfrentar los desafíos de la sociedad nacional desde espacios que no son los nacionales. Comienzan también a emerger otras formas de

construir proyectos con nuevos tipos de sujetos sociales en lo local y, por lo tanto, otras formas de impulsar políticas sociales, económicas, etc. Ustedes están ubicados en la posibilidad de comenzar a atender esas problemáticas para que de aquí salga algo más que decir: "nos conocimos mejor, somos muy buenos amigos".

Aquí he subrayado solamente una de las múltiples formas de relación existente entre los compromisos valóricos y el conocimiento, aunque traducidas a prácticas investigativas que muestran lo que mencionábamos: develar lo que se oculta para construir realidades potenciables.

Participante

La política internacional y la del Estado tienen como paralelo el auge de las políticas neoliberales de desmantelamiento de la cooperación internacional. Por eso creo que tenemos que ser astutos en la forma en cómo consolidamos nuestros compromisos profesionales con otros sujetos sociales. Me atrae muchísimo la consigna de los problemas metodológicos para el conocimiento de los sujetos sociales, pero no la desprendería de la reflexión intercultural porque, así, *el tema del conocimiento podría asumir una perspectiva etnocéntrica*. Proviniendo de nosotros, tengo el temor de que esto derive en una forma de conocimiento que disocie la teoría de la práctica o que absolutice las propuestas valóricas o ideológicas con las cuales se pudiera formar un pensamiento crítico para tensar el cambio en la región. Reconocer realidades potenciales implica también *reconocer conocimientos potenciales diversos en grupos culturalmente diversos.* Si la consigna implica una concepción intercultural del conocimiento, la suscribimos enteramente.

Participante

Valdría la pena considerar esto de la búsqueda del grupo formal reflexivo, pues incluso en la misma palabra reflexivo están tomados en cuenta los modos de razonamiento, lo que tiene que ver también con la propuesta didáctica. Llama la atención el constatar como un hecho social la incapacidad de problematizar, de encontrar un juicio correcto de las cosas. Creo que esto tiene que ver con un fenómeno de apropiación del razonamiento de uno mismo. Es necesario llevarlo a un plano consciente; esta es una tarea,

porque si no otro va a pensar por uno mismo. Este es riesgo, no hay un proceso de autoapropiación.

Participante
Precisamente, lo que estamos planteando ahora es buscar lo que se oculta, lo que se oculta, por ejemplo, en el caso del Plan Puebla-Panamá. Hace un mes y medio tuvimos un taller con Andrés Barrera sobre los corredores industriales en la Sierra huichola. Vimos problemas muy concretos como un proyecto de carretera que quieren hacer pasar por la Sierra huichola. De ahí *surgieron los saberes contextuales que son una de las herramientas más importantes de la interculturalidad,* según los maneja Raúl Fornet en sus textos. Pienso que esto es lo que se oculta y es lo que hay que potenciar. El *problema metodológico* es *cómo llegamos a esos saberes contextuales,* a conocerlos tal como son sin ponerles nuestra coraza ideológica o cultural, sino amarrándolos como vienen. Ésta va a ser el arma contra el Plan Puebla-Panamá, a favor de un desarrollo diferente. Esto, que es un poco de lo que aprendí ahora, nos lleva a cuestionar el sentido de nuestra práctica, a no estar buscando sentido al otro sino a nosotros mismos, es decir, que nuestra práctica se cargue del sentido, discutido colectivamente, para poder plantearlo a las mismas comunidades con las que trabajamos, académicas o de cualquier tipo.

Participante
Se ha estado hablando de nuestra formación como personas que nos involucramos con esta problemática. Siento que, a veces, cuando usamos el término de formación no se le dimensiona, aunque pareciera algo fácil de conseguir. Un factor común de los tres seminarios ha sido que la mayoría de los participantes hemos terminado con un desconcierto tremendo, porque se nos ha puesto en tensión por razones diversas. Esto tiene una parte positiva en el sentido de que nos está obligando a movernos del sitio en donde solíamos estar cómodamente instalados. En términos formativos esto tiene un mérito grande, pero quisiera que reflexionáramos en que si a este sismo no se le acompaña, no se le da seguimiento, propiciaría desencadenamientos diversos. En muchos de los compañeros, y yo mismo lo he reconocido en mi

persona, he percibido inmovilismo, porque de repente tenemos que dudar de todo, porque de repente descubrimos que lo que solíamos hacer no está bien hecho, porque descubrimos que podíamos cometer muchas barbaridades; nos dimos cuenta del potencial de daño que podíamos causar y eso generó pánico. Insisto, eso puede tener una parte buena porque nos hace responsables de lo que hacemos, pero la otra cuestión es por dónde caminar. Me parece pertinente reconocer la necesidad de acompañar esto con la contraparte metodológica, porque de otra manera existe el riesgo de que varios de nosotros nos quedemos flotando. Este es un proceso de cada uno de nosotros, que está moviendo las concepciones mismas del mundo. Esas son cosas con las que no se juega. Asumamos colectivamente el compromiso de darle seguimiento. Tratar de ver el mundo desde esta óptica distinta no es evidentemente una cuestión sencilla.

Hugo Zemelman

Quiero hacer unas últimas consideraciones. Es muy cierto el riesgo. El peligro de una mirada al cuestionar el modo habitual de ver las cosas, puede generar un cierto inmovilismo en mucha gente; pero ahí es donde habría que distinguir situaciones. El inmovilismo puede estar provocado por un cuestionamiento generador de una sensación de impotencia, de falta de salida. En la medida en que las personas han trabajado convencidas de que hay una salida a los problemas y de pronto cuestionan esa salida, se genera esta sensación de angustia. Ello puede causar problemas importantes, incluso psicológicos, por lo tanto, el problema no está en quedarse ahí ni en cambiar mecánicamente la forma de mirar, pues eso puede llevar a lo que estoy señalando. Creo que el problema está en que el cambio de mirada sea bien planteado en términos metodológicos, porque entonces la sensación de impotencia es reemplazada por otra que puede ser, por ejemplo, la necesidad de búsqueda.

Es muy distinto decir: no hay salida, a decir ésta no funcionaba pero tengo elementos para buscar otras más. Lo que hacemos con esto es parte de la construcción de conocimiento y de pensamiento. La realidad no está tan claramente organizada ni podemos pretender que el discurso, por magnífico que sea, que nos ha inspirado y orientado durante tiempo, sea el

único posible de aplicar para resolver los problemas. Estamos simplemente cuestionando los encuadres conceptuales, vale decir: cuestionando conceptos, buscando otros conceptos, con la plena conciencia de que es una búsqueda, un constante ajuste de posibilidades.

El problema de los conceptos no es solamente un ejercicio lógico de buscar, construir y desechar: significa buscar caminos y desechar caminos. No es un mero juego retórico ni tampoco uno puramente formal. Para hacer ese juego se requiere de lo que ustedes mismos estaban reclamando como discusión metodológica. Es importante que interpreten bien lo que voy a decir: no es malo sentir angustia; el problema es cómo graduarla. El hombre que no siente angustia y vive la quietud de la certeza, no busca y cuando se le cuestiona por lo que está haciendo con absoluta certeza, ese hombre queda inmóvil; he ahí una cuestión muy importante que tiene que ver con lo que se decía aquí: diría que sería muy buena estrategia comenzar a organizar este espacio de pensamiento formal, no con cuestiones especulativas, sino con problemas reales de su vivir en este momento.

La primera tarea por hacer sería hacer un listado de cuáles son los problemas descritos como no resueltos y, que al no resolverlos, impide que las políticas que ustedes están pretendiendo propender no puedan aplicarse o bien un listado de cuestiones no resueltas que al tratar de resolverse como ustedes piensan que es el modo correcto de hacerlo, resulta que producen consecuencias contrarias a las deseadas. Sería bueno constituir un grupo de trabajo formado por los participantes con mayor proximidad geográfica, hacer un listado y distribuirlo. Ello podría servir para hacer una primera clasificación de los problemas. Cada uno de esos tipos de problemas plantea otros de orden metodológico de diferente naturaleza. Habría que dar un paso más: hacer un listado de problemas, procesarlos y hacerlos circular.

Esta sería la primera conclusión que permitiría constituir un espacio de reflexión organizada para compartir las experiencias, evitar el aislamiento, tomar en cuenta la diversidad de trabajos y, por lo tanto, la variedad de problemas metodológicos que enriquezcan el debate.

A MODO DE EPÍLOGO

Finalizando una de las últimas correcciones de este texto, muere en acto amoroso por la libertad, la esperanza y la dignidad, Ramona; mujer indígena y pobre que, desde la selva lacandona,[18] trabajó incansablemente por la dignidad de las mujeres indígenas y la justicia y autonomía de sus comunidades.

Indudablemente, y más allá de la opción política y/o política partidaria que cada uno de nosotros tenga, no podemos dejar de hacer un homenaje a su memoria, y con ella a la memoria de tantas otras mujeres anónimas que, desde distintos puntos de nuestro país, día a día, van conquistando espacios para hacer presente lo invisible. La muerte, esa presencia ausente que nos recuerda la vida, puede ser una enemiga dolorosa, pero también puede ser un abrazo de descanso para mujeres que, como Ramona, dejan la vida en cada punto bordado y en cada caricia dada, y en esa vida además de bordar la subsistencia fueron dejando —en cada puntada— huella profunda; sin embargo la muerte, que nos recuerda la vida, es también una enorme roca donde, con el cincel de la palabra y el acto, escribir memoria e historia.

Ramona, estarás siempre en nuestra memoria y en la práctica de cada reivindicación de la justicia, estarás cada vez que susurre el viento en la selva lacandona y el calor de la rebeldía nos encuentre haciendo camino al andar.

---

18 Ubicada en el estado de Chiapas en México, cuna del Movimiento Zapatista de Liberación Nacional.

ORGANISMOS E INSTITUCIONES PARTICIPANTES

AJAGI Asociación Jalisciense de Apoyo a los Grupos Indígenas, A.C.
Alcadeco Alternativas de Capacitación y Desarrollo Comunitario, A.C.
ALTEPETL Nahuas de la Montaña de Guerrero, A.C.
Ayuda en Acción.
Ayuda Mutua.
CEAAL Consejo de Educación de Adultos de América Latina, A.C.
Cemif Centro Michoacano de Investigación y Formación "Vasco de Quiroga", A.C.
Centro Educativo Intercultural Tatu'utsi Maxakwaxi.
Cesder Centro de Estudios de Desarrollo Rural, A.C.
Cesder Puebla Centro de Estudios de Desarrollo Rural, A.C. Puebla.
Centro Educativo Wirarika.
Conaculta Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
Conafe Consejo Nacional de Fomento Educativo.
CREFAL Centro de Cooperación para la Educación en América Latina y el Caribe.
Educe/Campeche Educación, Cultura y Ecología, A.C.
Enlace, Educación y Comunicación, A.C. Chiapas.
Digeex/Guatemala Dirección General de Educación Extraescolar del Ministerio de Educación.
DVV IIZ/DVV Asociación Alemana para la Educación de Adultos.
Imdec Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C.
Indesol Instituto Nacional de Desarrollo Social.
INEA Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

ITESO Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
ONPZ Organización Nación Purépecha Zapatista.
Patronato Proeducación Mexicano.
Sagarpa Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación.
Sedepac Servicio, Desarrollo y Paz, A.C.
Servicio, desarrollo y Paz, Michoacán, CEAAL.
SEP/Educación Indígena, DF.
SEP Michoacán Secretaría de Educación Pública Educación Indígena del estado de Michoacán
UPN Chilpancingo Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Chilpancingo
UPN México Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, DF.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boaventura de Sousa Santos, *El Milenio Huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Trotta, Madrid, España, 2005.

Castoriadis, Cornelius, *Psicoanálisis, Proyecto y elucidación*, Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 1992.

De Beauvoir, Simona, T*odos los hombres son mortales*, Francia, Novela clásica, EDHASA, 1946.

Dussel, Enrique, *Filosofía de la liberación,* EDICOL, México, 1977.

—— *Filosofía de la liberación latinoamericana*, Editorial Nueva América, Bogotá, Colombia, 1979.

Feinmann, José Pablo, *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política*, Espasa Calpe/ Ariel, Buenos Aires, Argentina, 1998.

Filloux, Jean Claude, *Intersubjetividad y formación*, Novedades Educativas, 1ª. edición, 1996.

Foucault, Michel, *Hacia una política de la interpretación de Freud, Marx y Nietzsche*, El Cielo por Asalto, Argentina, 2000.

Galeano, Eduardo, *El libro de los abrazos*, Siglo XXI, España Editores, S.A. 1989, 1ª. edición, 1989, reedición, 2003.

Giroux Henry, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, 1ª. edición, 1992, 4ª. edición, México, 1999.

Kusch, Gunter Rodolfo, *América Profunda*, Hachette, Buenos Aires, Argentina, 1962.

Quijano, Aníbal, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (compilador) *La colonialidad del saber: eurocentris-*

mo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (clacso), Buenos Aires, Argentina, 2000.

Quintar, Estela, *Didáctica problematizadora e integradora*, Universidad Nacional Autónoma de México, enep Aragón, México, 1993.

—— *La didáctica como puente a la vida*, educo, Argentina, 1998, reedición, Castellanos, México, 2002.

—— "Colonialidad del Poder", en Sánchez Irene y Sosa Raquel, *Perspectivas Críticas en América Latina*, Siglo XXI Editores, 2003.

Lander, Edgardo (compilador), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (clacso), Buenos Aires, 2000.

Sarmiento Domingo Faustino, *Civilización y barbarie, escritor y político Argentino*, es un texto representativo de toda una época en América Latina, 1845.

León Portilla Miguel, *América Latina. Múltiples culturas, pluralidad de lenguas*, El Colegio Nacional, 1992.

Vigotski, L.S.), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Grijalbo, Barcelona, España, 1979.

Zemelman, Hugo, *Horizontes de la Razón I y II, Necesidad de Conciencia.* Anthropos, España, 1992.

Impreso en los talleres gráficos de la
Dirección de Publicaciones del
Instituto Politécnico Nacional
Tresguerras 27, Centro Histórico, México, DF
Agosto de 2007. Edición: 1500 ejemplares.

Formación:	Karla Ivette Robles Balderas
	Guadalupe Villa Ramírez
Corrección de estilo:	Manuel Rodríguez Martínez
	Teófila Amayo Pérez
Cuidado editorial:	Lourdes Sánchez de Tagle O.
Integración de textos:	María Mora Ahumada
	Atenea Domínguez Cuevas
	Marcela Muñoz
Revisión tipográfica:	Hortensia Hernández
Diseño de portada:	Gerardo López Padilla
Imágen de portada:	Jorge A. García Pitol
Procesos editoriales:	Manuel Toral Azuela
Producción:	Sergio Mújica Ramos
División editorial:	Héctor Bello Ríos
Director:	Arturo Salcido Beltrán